بَرامِجُ التّدخّل المبكّرِ

فى الطّـفولة



الأستاذة الدكتورة/ كريمان بدير



بَرَامِجُ التَّدَخُّل المبكِّر
في الطّـفولة

بدير ، كريمان .

برامج التدخل المبكر فى الطفولة / كريمان بدير . ط 1

القاهرة : عالم الكتب ، 2009 .

360 ص ، 24 سم .

تدمك : 0 - 709 – 232 -977

1- الطفولة

أ- العنوان 305,23

عالم الكتب

نشر. توزيع . طباعة

❖ الإدارة :
16 شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : 23924626
فاكس : 0020223939027

❖ المكتبة :
38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون : 23926401 - 23959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

❖ الطبعة الأولى
1430 هـ - 2009 م

❖ رقم الإيداع 2333 / 2009

❖ الترقيم الدولى I.S.B.N

977– 232– 709 - 0

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

❖ البريد الإلكترونى : info@alamalkotob.com

برامج التدخل المبكر فى الطفولة

الأستاذة الدكتورة/ كريمان بدير





مقدمة

يهتم هذا الكتاب ببرامج التدخل المبكر، وهى برامج تعد لتلبى احتياجات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم، وتتنوع بتنوع الإعاقات ولذلك فهى تعتمد على خلفية متخصصة تستند على مشكلات ذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص الانتباه وفرط الحركة وأطفال الروضة ذوى الاحتياجات الخاصة.

وتركز هذه البرامج على إستراتيجيات تساعد ذوى الاحتياجات الخاصة على الانتباه والتركيز بالإضافة إلى تنمية الثقة بالذات لما لها من أهمية كبيرة فى تنمية الدافعية الذاتية للتعلم والتفاعل للنجاح فى الحياة فى إطار الإمكانات المتاحة لهؤلاء الأفراد.

- وتعتمد هذه البرامج على المشاركة النشطة الفعالة لهؤلاء الأطفال فى عملية التعلم.
- والخبرات المتضمنة فى برامج التدخل المبكر للأطفال تخاطب الحواس المتعددة وتحفز الذهن وتحقق الشعور بالسعادة أثناء عملية التعلم.
- تعتمد خبرات برامج التدخل المبكر على تحقيق التواصل الفعال من خلال الفنون المرئية والأدائية التى تعتبر فرصة جيدة لتعبير الأطفال عن أنفسهم لذلك يخصص الكتاب مجالاً خاصًا لسيكولوجية التواصل لدى الأطفال.
- إن برامج التدخل المبكر تفيد فى التهيئة لتعلم القراءة واستخدام طرق محببة لتحليل المهارات وزيادة المفردات اللغوية المطلوبة للتواصل باستخدام المثيرات الحسية.
- تنطلق البرامج من الخبرات الشخصية والحياتية للأطفال لتعليم مفاهيم الرياضيات.
- تقوم برامج التدخل المبكر على تقدير الفردية واحترام التميز وتمنح الفرصة

للتعبير عن الذات لذلك تعتمد برامج التعليم الخاص على الذكاءات المتعددة لأنها تحترم التفرد والتميز الفردى، ويخصص الكتاب فصلاً مستقلاً فى هذا المجال.

وتهدف برامج التدخل إلى تحسين وتطوير النمو وخفض نسبة التعرض للمشكلات الناتجة عن اضطرابات النمو لذلك فإن موضوعات هذا الكتاب تتضمن المبادئ الأساسية فى تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وطرق وإستراتيجيات التعلم فى برامج التعليم الخاص فى إطار أساليب التشخيص لمشكلاتهم السلوكية والمعرفية والاجتماعية.

ونأمل من تقديم هذا الكتاب إلى المكتبة العربية أن يكون عونًا للآباء والمربين ومعلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وتقديم الجديد المشوق لإثراء مجال برامج التدخل المبكر.

وعلى الله قصد السبيل،،

الفصل الأول

برامج التدخل المبكر

برامج التدخل المبكر

Early Intervention Program

يقصد بالتدخل المبكر وصف البرامج المقدمة إلى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم، ونوع هذه البرامج ومدى مناسبتها للعمر الزمنى للطفل المستفيد منها وتوجد عديد من الدول تبدأ بتقديم البرامج خلال فترة الرضاعة ومنذ الولادة حتى ثلاث سنوات.

والأطفال فى مرحلة الروضة تقدم لهم برامج تعليم خاص مناسب لإعاقتهم وتقدم لهم خدمات متخصصة تلائم ذوى صعوبات التعلم.

والتدخل المبكر مصطلح عام يصف البرامج المقدمة إلى الأطفال الصغار المصابون بالعجز وعائلاتهم، عما تتكون هذه البرامج، وما المدى العمرى للأطفال الذين يستفيدون من خلالها، والتى قد تتغير من دولة إلى أخرى ومن حالة إلى أخرى أيضاً.

فى معظم الدول التدخلات المبكرة تقدم للأطفال الرضع منذ الولادة والمدى العمرى لها ثلاث سنوات، والأطفال الذين يطلبون المساعدة يمكن أن نقدم لهم برامج تعليم خاص، أو تقدم لهم خدمات متخصصة، تنفذ بواسطة المدارس المحلية فى روضة الأطفال أو برامج رعاية الطفل، فهناك تعديلات أجريت بالنسبة للأطفال غير القادرين على التعليم تساعدهم وتساعد عائلاتهم، وهذه التعديلات ساعدت على انتشار نطاق التعليم للأطفال المعوقين فى أى جانب من جوانب النمو، وهى توفر التعليم الخاص والخدمات للأطفال منذ بداية السنة الثالثة.

- كيف بدأت برامج التدخل المبكر؟

منذ وسط سنة ١٩٥٠م تم طرح أفكار عن كيفية مساعدة الأطفال المصابين بالاضطراب فى النمو، وقد تم التحرك سريعًا، وفى نهاية سنة ١٩٦٠م زاد الاهتمام كثيراً، وتم الانتباه للأطفال غير القادرين نمائياً.

منذ البداية كان هناك اهتمام خاص ظاهر لتأثير الحرمان والفقر فى التغذية غير العادية على الأطفال المصابين باضطراب النمو. وخلال هذا الوقت بدأت برامج التدخل، وقد أكدت أهمية الأعمال والخدمات الطبية التى تقدم، وأيضًا التشخيص المبكر للمشاكل الوراثية، ومتاعب الولادة وكانت هذه الرعاية تتم من قبل الوالدين اللذين يريدان مساعدة هؤلاء الأطفال غير القادرين نمائياً.

وهذه المشكلة جمعت الوالدين فى مجموعة وأصبحوا نشيطين. وعند ترتيب الخدمات التى يحتاجها الأطفال، تم البحث عن مزيد من المعلومات والأنشطة لهؤلاء الأطفال غير القادرين على النمو، وبدأ المختصون فى دراسة الأطفال المصابين بالاضطراب وعائلاتهم، وقد زاد الاهتمام بالتدخل المبكر الآن، إذ استطاع المتخصصون ملاحظة واكتشاف الطرق المحتملة لعلاج الأطفال المصابين بالاضطراب النمائى، وذلك يعنى العمل مع الأطفال العاجزين منذ الولادة، أو فيما بعد ذلك وبشكل مباشر من خلال برامج التوعية، التى تركز على العائلة والذين يعانون من قصور النمو.

وتعرض معظم برامج التدخل المبكر على الوالدين، ويتم تدريبهم عليها بمساعدة الأطباء وبالبحث عن مدى تعلم الأطفال وتزويدهم بأسباب التدخل المباشر، وقد قام الباحثون بدراسة الأطفال الصغار ووجدوا أن الأطفال المتعلمين أكثر نشاطًا عن سابقًا، وهذا هو الوقت الملائم لبداية التدخل، وتحديد مدى التعليم، الذى يشير إلى ما سيحدث فيما بعد والكشف عن التطور المناسب من التعليم وفقًا للنتائج الموجودة فى المستقبل والدراسات التى قام بها الباحثون عن إمكانية التمييز بين الأطفال القادرين على التخاطب وغير القادرين، وأيضًا بين المختلفين فى الأصوات مثل با (pa) (da). واكتشف الباحثون أسباب الاضطراب وقاموا بتقييم برامج التدخل المبكر، ليتعرفوا على تفاصيل البرنامج التى هى مفيدة حقاً، والآن هناك شك قليل فى أن برامج التدخل تستطيع أن تؤثر على الأطفال، والتساؤلات التى تم طرحها هى ـ هل التدخلات فعالة الآن؟ كيف نستطيع تطوير برامج التدخل لتناسب جميع الأعمار وجميع المستويات؟

وبذلك نحن نحتاج لكثير من التعليم، لكى نصل إلى طرق ناجحة فى تطوير وتشجيع الأطفال الصغار، الذين لا يستطيعون الاشتراك فى برامج التدخل المبكر،

وهناك عديد من الأطفال يحتاجون إلى المساعدة، وتحتاج عائلاتهم أيضًا إلى هذه البرامج.

- مفهوم برامج التدخل المبكر:

تستخدم برامج التدخل المبكر على نحو واسع، ونستطيع أن نجد الاختلاف فى المظهر والمحتوى وتركيب البرنامج، الذى يركز على الخدمات المقدمة ومدى الاتصال بالأطفال وعائلاتهم، وربما تعتمد بعض البرامج على تهيئة الوالدين وأطفالهم لاستخدام هذه البرامج، وتعتمد برامج التدخل المبكر على العمل والتزود بخدمات للأطفال فى المنزل والعمل عن قرب مع الوالدين لتصميم وتنفيذ العلاج، والبرامج تحتاج لاجتماع الأطفال وأولياء الأمور معًا لكى تنفذ، والدولة التى تتلقى أموال الاتحاد تحت شروط تطوير برامج التدخل المبكر، تعتمد على بعض الأسس، مثل:

- يجب تقديم المساعدة المستحقة للأطفال الصغار المصابين بالعجز، وهؤلاء الأطفال تم إجراء تجريب لهم لتطوير الإدراك الطبيعى والاتصال الاجتماعى والعاطفى أو المهارات التكيفية، وهناك احتمال كبير فى نجاح نتائج مساعدتهم، وقد يتعرض الأطفال للخطر إذا تأخرت التدخلات عنهم.

- ويعتمد تقديم البرامج خطط التطوير والتعاون على أن الوالدين والعائلة أعضاء ويجب أن يعملوا مع الأساتذة لتطوير البرامج.

والاجتماعات هى التى تحدد احتياجات الأطفال والعائلات.

- توجد خطة تسمى (IFSP) وتعنى خطة الخدمات المخصصة للعائلة، وهذه الخدمات توضح من الذى سوف يزود الخدمات وما هذه الخدمات وتشير إلى المتخصصين الأعضاء الذين ينسقون هذه الخدمات، ويعطى القانون أيضًا أهمية كبرى لتزويد هذه الخدمات بالتشريع الطبيعى، كلما كان ذلك ممكنًا. وربما تكون أنواع الخدمات محتاجة إلى التالى:

برامج التخاطب، تدريب العائلة، أطباء، معالجون متخصصون، خدمات منسقة، خدمات رعاية تمريضية، خدمات نفسية، أعمال اجتماعية، النقل

والمواصلات، خدمات التغذية، توصيات ونصائح، زيارات منزلية، مساعدات تكنولوجية، معالجون مزودون بلغة تخاطب، أمور خاصة أخرى.

الجزء المهم من برامج التدخل المبكر هو توفير التزام فريق المتخصصين، حيث يقومون بتقييم أعمال الأطفال فى كل جوانب النمو التى يمرون بها.

وبرامج التدخل المبكر يحكمها المتخصصون الذين يقيمون سلوكيات الأطفال والخلاصة أن الأطفال غرباء، وضعفاء، وأن العائلة تحتاج إلى أولويات التقييم كمشاركين فى برنامج النمو الخاص لهم وللطفل.. فالإخصائيون النفسيون والإخصائيون الاجتماعيون، المربون، إخصائى التخاطب، المعالجون، المهنيون، الممرضات، كل هؤلاء هم جزء من فريق التدخل المبكر. (كريمان بدير، ٢٠٠٤م).

يعمل عديد من البرامج فى إطار المستشفيات والعيادات والمدارس، ويشارك المتخصصون فى ذلك، من خلال تطبيق هذه البرامج، وعلى العكس من برامج أخرى تقليدية تعتمد على تنظيم الفصول، وتقديم برامج التدخل المبكر إلى المنزل مستندة إلى محاولة تعليم العائلة على كيفية مساعدة الأطفال ضمن سياق الأنشطة اليومية، والكثير من الأفعال يتم تعلمها من خلال الأنشطة اليومية التى وضعها البرنامج مثل: النظافة واستبدال الملابس، تناول الوجبات، اللعب أثناء النشاط وفى كثير من الحالات يتم توجيه وتدريب الوالدين لكى يستطيعوا مساعدة الأطفال، وبذلك يكونون فريقًا مستهلكًا ومنتجًا ومن المحتمل أن يشجع على التطوير والنمو.

- لماذا نبحث عن برنامج تدخل مبكر؟

عندما نختار برنامجًا للتدخل، يجب أن يكون جيدًا، لأن ذلك يعتبر مسألة مهمة للوالدين، فسياسة أى دولة تشارك فى اتحاد هذه البرامج المخصصة للأفراد المصابين بالقصور التعليمى.

وقد أجريت بعض التعديلات التى أكدت أنه يجب أن تجمع كل المتطلبات التى يحتاجها هؤلاء الأطفال فى قانون، يظهر فى كل ولاية لبرامج النمو وإجراءاتها والمراقبة والإدارة المالية.

كل دولة تمتلك مجموعة من القواعد والتعليمات لبرامج التدخل المبكر للأفراد ويجب أن تتبع، كما يجب مراجعة التعليمات والسياسات قبل المشاركة فى البرنامج. فهذا هو الطريق الصحيح للوالدين، لكى يتعلموا ويتعرفوا على الخدمات المتوفرة لتقييم احتياجات الأطفال والخدمات المتطورة والمخصصة للعائلة لينالوا حقوقهم، وإذا كان تزويد برامج التدخل يعتبر مهمًا، لتحقق الربط بين برامج الخدمات المقدمة والاحتياجات اللازمة للأطفال والعائلة فإن البرامج يجب أن تكون قادرة على تزويد الخدمات الأساسية، التى تتطلبها حالة الأطفال الخاصة، العوامل الأخرى المهمة أيضًا مثل [الأمان الأساسى، الظروف الصحية]، والبرنامج يجمع بين التعليمات وموافقة الوالدين.

ويجب أن تكون أهداف البرنامج مراقبة بشكل منتظم كما يجب إعادة تقييمها وذلك يعتبر أداءً روتينيًا يحدث تقدمًا بعد اكتشاف الأشياء التى يجب تعديلها وفى أى برنامج يقدم خدمات للأطفال يجب أن يظهر المتخصصون الاهتمام والسرور أثناء العمل مع الأطفال، كما يجب أن يقوم المتخصصون بأعمالهم بشكل جيد للوفاء بمتطلبات البرنامج، وذلك يشعر الوالدين بالراحة أثناء مناقشة الرعاية والاهتمام التى يتلقاها الأطفال من المتخصصين.

وعلى المتخصصين أن يحددوا مستويات الأطفال ويفهموا العلاقة التى تظهر فى أحد جوانب سلوك الأطفال والجوانب الأخرى وأن يكونوا قادرين على المشاركة بنشاط فى تصميم وتطبيق البرنامج بما يتناسب مع مهارات الأطفال واهتماماتهم، كما يتطلب من المختصين أن يتعلموا الأساليب التى يتطلبها هذا البرنامج، وأن يؤدوا مهامهم بحماس وحساسية لتفرد الأطفال وفهم لطبيعة نموهم، والدراية الكافية بمشكلات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ومواد وطرق تعليمهم.

– مكان توافر خدمات برامج التدخل المبكر:

فى معظم الدول يتم توفير بعض هذه البرامج للأطفال الرضع، والذين يعانون من اضطرابات فى النمو بواسطة قسم التربية الصحية أو الخدمات الإنسانية وفى

دول أخرى تكون هناك وكالة مسئولة عن الرعاية والعناية بالأشخاص المصابين بالتأخر العقلى، واضطرابات النمو وفى مصدر آخر للمعلومات فى الدولة، تكون هناك وكالة مسئولة عن التنسيق والإشراف على تطبيق برامج التدخل المبكر، وهذه الوكالة تتعامل مع الوالدين والأطفال والأساتذة المتخصصين، وتقديم خدمات الأطفال وعائلتهم.

ولكى تعرف الخدمات التى تقدمها الدولة، يجب أن تحاول الاتصال بالمؤسسة المسئولة عن ذوى الحاجات الخاصة أو الفصول المحلية أو المتطلبات العالمية مثل الجمعية الدولية للمتخلفين فى الولايات المتحدة بالإضافة إلى المجلس الاستشائى، الذى يوفر خدمات التعليم لهؤلاء الأطفال وتزويدهم بالمعلومات المطلوبة والعناوين وأرقام التليفونات وهذه المنظمات لها ملحق خاص بها.

- إستراتيجيات أساسية للتعليم:

يحظى الأطفال باهتمام كبير من جانب والديهم ومعلميهم للمحافظة على مشاعرهم عند دخولهم الفصل لأول مرة، ويتعلمون وسط كم هائل مع والديهم، الذين يساعدونهم على أداء المهارات مثل: المشى، اللبس، تناول الطعام، اللعب باللعب، ويتم ذلك فى البداية فقط حيث الطعام، اللعب باللعب ويكون كثيراً من أولياء الأمور ملتزمين ويتعلمون كيفية مساعدة الأطفال بشكل جيد وفى وقت قصير.

- أوضاع انتباه الأطفال:

من أجل أى تعليم يجب أولاً أن نشد انتباه الطفل، ولكى ينتبه يجب أن تأتى بالشيء الذى يحبه ويرغب فيه ويستمتع به، حتى يكون معنا بجميع حواسه وليس جزء منها (السمع والشم والبصر والتذوق واللمس) ولو أننا استخدمنا أشياء مألوفة بطريقة مبتكرة، نستطيع بشكل سريع شد انتباه الأطفال بكل استعدادهم للأشياء التى يحبونها وتسعدهم، وتجعلهم أكثر راحة بدلاً من شعورهم بالشيء السيء والشيء الصعب.

يؤثر الانتباه أيضًا على توقعات الأطفال ولكى نجذب انتباههم يجب أن نوفر الأشياء التى يحبونها، ويستطيع الآباء استغلال هذه الأشياء كفرص لتعليم الأطفال.

- ترتيب النتائج:

عندما ندفع الأطفال إلى الانتباه، فنساعدهم على التنبؤ بالأحداث وهو المبدأ الأكثر أهمية فى التعليم هو معرفة نتائج الأفعال وأثرها على سلوك الأطفال، وذلك ليس صعبًا، فنحن نعطى الوالدين والمعلمين أدوات التعليم العملى، وهذا المبدأ له جزءان أساسيان الأول: التركيز ويترتب عليه نتائج إيجابية تسمى التعزيز، والجزء الموجب الثانى يتمثل فى الاهتمام بالنتائج، ويترتب عليه نتائج سلبية تسمى العقاب.

فعندما يقوم الطفل بفعل سيء فمن المحتمل ألا يكرره وألا يعود إليه مرة أخرى إذا تمت معاقبته أو توضيح خطئه والعكس صحيح، فعندما يقوم بفعل ويثاب عليه، فإنه يكرره بعد ذلك لأن الطفل بطبيعته يحب المديح والتدعيم، فالأطفال مختلفون يستمتعون بأشياء مختلفة، ولذلك يجب الاعتناء باحتياجات الأطفال ومعرفة النتائج المحددة والمتوقعة. حتى الوالدين يجب أن يشعروا بالذى يحبه الطفل والذى لا يحبه، ويندهشوا عند اختياره لشيء لا يحبه.

وتتم ملاحظة الطفل كيف يأكل، يلبس، يلعب، يشرب، يشاهد التليفزيون وتدعيم كل أفعال الطفل الصحيحة يجعله يكررها ويشد انتباهه أكثر، أما معاقبته فتقلل انتباه الأطفال.

ويجب أن نتذكر أن كتابة نتيجة التدعيم والعقاب تساعدنا بجانب كتابة الملاحظات لعلاج الطفل، وهى تؤثر عليه خصوصاً عندما نحاول تعليمه مهارات جديدة فالأطفال النماذج يحتاجون إلى التطبيق والتشجيع والتعزيز الإيجابى من أجل تعليم مهارات جديدة، إن اكتساب الطفل المهارات يحتاج لكثير من الوقت وأيضاً يحتاج إلى تعزيز إيجابى وبدونها لن يكتسب هذه المهارة بل سوف تتناقص وتتلاشى من عقله، مثل الطفل الذى تعلم أن يتناول طعامه بالملعقة فأصبح عند كل وجبة يأتى بالملعقة لكى يتناول طعامه ويقوم الوالدين بالثناء على هذا السلوك فى كل مرة حتى أصبح الطفل يتقن هذه المهارة.

- التقدم يأتى فى خطوات صغيرة:

ثمة اهتمام آخر فى هذا النوع من التعليم يتعلق بالوقت الذى يستهلك لكى يتعلم الأطفال المصابون باضطرابات النمو، وحيث أنهم يتعلمون خطوة خطوة فإنهم يستفيدون من كل خطوة وقد يأخذ الأطفال أيامًا عديدة أو أسابيع لكى يتعلموا مهارة واحدة.

بالإضافة إلى الوقت فالطفل يحتاج إلى تعزيز المهارة التى اكتسبها ويجب أن يتوقع الوالدان الجهود التى سوف تبذل لتعليم الأطفال والتى سوف تتم بشكل تدريجى، فهذه قاعدة ثابتة، ويجب أن تكافئ هذه الجهود ولأن التعليم يتم خطوة خطوة فإنه من الصعب أن يظهر تغير سريع فى الأحداث لذلك يجب أن نحتفظ بسجلات الطفل فقد نحتاجها بعد ذلك، ولكى يتعلم الطفل مهارة معقدة فإنه يأخذ الكثير من الوقت، فهو يتعلمها خطوة خطوة لكى يتقنها وكل هذه الأشياء التى يقوم بها الوالدان مع الطفل تعلمهم الحب والأمن والتحدى والسيطرة.

- الانضباط ومشاكل السلوك:

يتعلم كل طفل بشكل أولى الحدود المقبولة للسلوك من الكبار القائمين على رعايته ويتطور الإحساس بما هو صحيح وما هو غير صحيح مع السنين وينتج عنه السلوك الذى يتأثر بالأحداث وردود أفعال الآخرين وملاحظتهم وأحوالهم وخلال الانضباط يقوم الوالدان بتعليم الأطفال السلوك الاجتماعى المناسب ويجد من بعد الوالدين الإخوة والأخوات والأصدقاء والمعلمين والأقارب والجيران، حيث يتم تزويد الطفل بالاستجابة الطبيعية والمطلوبة والموافق عليها من المجتمع، فالأطفال تقلد الآخرين فعندما يرون أن الكبار لا يقومون بهذا الفعل فإنهم يتحاشون والعكس صحيح مثلاً:

المدرس فى الفصل يجلس معتدلاً ويتحدث بطريقة لائقة لأن الأطفال يقومون بتقليده والأطفال المصابون باضطرابات النمو لا يختلفون عن الآخرين فى الاحترام، ولكن يجب أن نفهم أن هؤلاء الأطفال يحتاجون فقط للعلاج حتى يصبحوا طبيعيين بقدر الإمكان فمن منا معفى من المرض، ومن ثم فإن الطفل غير القادر على النمو معفى من مسئولية أفعاله ربما أن معظم الناس تشعر بالأسف على هؤلاء الأطفال أو لأن مظهرهم يدعو إلى التعاطف معهم.

ويجب أن نعلم أن هؤلاء الأطفال مثلنا ومرضهم هو الذى يحكم عليهم بالتصرف بطريقة مختلفة فى مختلف المواقف ومشكلات السلوك مرهقة بشدة لكل واحد يهتم بها فأولياء الأمور غالبًا ما يكونون متأكدين من منظر سلوك هؤلاء الأطفال وهم دائمًا يتساءلون هل هناك شىء ما يجب أن نفعله تجاههم ؟هل هذا سلوك طبيعى؟ إن الآباء يتساءلون كيف يقابل الآخرون تصرفات أبنائهم حينما يسيئون التصرف ولا يوجد طريق فريد لآباء المتخلفين عقليًا.

والحقيقة أن المشكلات الشائعة فى السلوك تكون أسهل فى حالة عدم اعتبارهم مشاهدين، مثل: مواقف التعلم فمعظم المشكلات تتركز فى سلوك الأطفال ولذلك فالذى يجب تغييره هو سلوك الطفل، ويجب أن تحل هذه المشكلات بشكل متفق عليه شاملاً كل العوامل التى تؤدى إلى تكوين فكرة جيدة عن حالة الطفل بصفة عامة.

وتوجد إستراتيجيات محدودة لاختيار أنسب الطرق لحل وعلاج مشكلات الأطفال بواسطة الإخصائيين وعلماء النفس الذين يعملون مع الأسرة على حل هذه المشاكل الضرورية.

ولسوء الحظ فإن السلوك غالبًا ما تتبعه مشاكل فى الانتباه ونحن نقابل كل ذلك بالإهمال وهذا يشجع السلوك العدوانى والتعبير عن الغضب.

وكثير من الآباء يشجعون على إهمال مشاكل السلوك وعلى أية حال هذا هو أسهل قول فالكثير من السلوك السىء لا يمكن إهماله دون خطر أو أذى علاوة على أن الوالد غالبًا ما يكون فى اتجاه لتقوية السلوك المرغوب ولذلك يجب أن يعمل على زيادة الخدمات لكى نعدل السلوك السىء لأن الأطفال لا يستطيعون القيام بعملين فى وقت واحد.

ويعمل تغيير البيئة على إحداث سوء السلوك ذلك لأن القدرة على تعديل السلوك وتفسيره أمر مهم ويجب أن نضع ذلك فى الاعتبار وعند تجنب الإهمال فإن جدول السلوك البديل يمكن أن يفيد فى تعديل السلوك.

إن استخدام العقاب مهما كان (التوبيخ، الامتيازات لمزيد من الأعمال المعتادة) غير مفضل حتى لا نؤخر الإرادة فترة طويلة.

والانضباط مهم جداً لكل طفل والاقتراب المنظم لشخص ما يحتاج إلى التدريب على التعامل مع المشاكل الصعبة، وكثير من علماء النفس والمربين يستطيعون تقديم النصيحة فى كل وقت.

مثل كل الأطفال بالمدارس العادية يحتاج الأطفال الصغار الذين يصابون بعدم القدرة على النمو إلى تعليم مناسب ففى الماضى لم تكن هذه الحقيقة مقبولة وكان الكثير من الأطفال غير القادرين محرومين من الخدمات التعليمية الضرورية.

وفى عام ١٩٧٥م وفقًا لقانون (٩٤ ـ ١٤٢)(*)، كان التعليم للأطفال المعاقين قانونيًا وهو تعليم مجانى وعام ومناسب، وهذا كان متاحًا للأطفال غير القادرين بغض النظر عن سوء ظروفهم وفى عام ١٩٨٦م (٩٩ ـ ٤٥٧) اتسع النطاق لتشمل التدعيمات لكل المراحل، لتطوير برامج الرضع والأطفال فى مرحلة ما قبل المدارس لذوى الاحتياجات الخاصة، وقد نشر فى ١٩٩٠م. ومعروف الآن لذوى الاحتياجات الخاصة أن كلمة إعاقة يمكن أن تستبدل بكلمة أخرى، وهى عدم القدرة وعلى سبيل المثال كانت حقوق الأطفال غير القادرين تختلف عن الأطفال المعاقين فالتربية الخاصة للأطفال المضطربين نمائيًا ترتبط بالخدمات الضرورية المرتبطة بالبيئة الأقل قيوداً وتقابل احتياجات نادرة للأطفال غير القادرين من سن ٣ سنوات إلى ٢١ سنة وفى عام ١٩٩١م كانت الفئات غير القادرة على التعليم من ذوى الحاجات لا يمكنها الانتظام فى المدارس، وكان الآباء يشكلون أعضاء من فريق التخطيط والتنظيم لأبنائهم.

– عملية التقديم – Referral process:

يتقدم معظم الأطفال للبرامج التعليمية الضرورية، لأنهم يواجهون صعوبة تربوية وتعليمية، تختلف عن الأطفال الآخرين فى الفصول العادية، أو لأنهم يعانون من مشاكل سلوكية، والتى تتداخل مع التعليم وعمومًا يعرف اسم الطفل بواسطة مدرس الفصل، ومع ذلك يمكن أن يقوم الآباء بعملية التقديم، لأنها خارج نظام التعليم الرسمى ويجب على الطفل أن يهيأ للاستمرار فى التعود على الخدمات الخاصة بالوحدة المحلية ولدى معظم المجتمعات برامج تقدم الخدمات للأطفال الصغار (تبدأ من سنتين ونصف من العمر)، والذين يكونون فى حاجة

(*) وفقًا للائحة تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة – (أمريكا)

لخدمات تعليمية خاصة، وأيضًا مراكز التعليم المتطورة، حيث يذهب الأطفال لفهم الأشياء وهى غالبًا ما تنصح بخدمات تعليمية خاصة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

- التقييم:

قبل تسجيل الأطفال بخدمات التعليم الخاص فإنهم يجب أن يمروا بعملية التقييم عن طريق المدرسة دون موافقة الآباء ومن البداية ستكون على دراية بالاهتمامات المدرسية لمعرفة أية صعوبات أكاديمية أو صعوبات سلوكية، والتى يمكن أن تتواجد عند طفلك.

إن الغرض من تقييم طفلك هو أن تحدد إذا ما كان هو أو هى يحتاج إلى خدمات تعليمية خاصة فى أى منطقة أو تناسب اهتمامه، وفى هذه العملية يتم التعرف على طرق وأساليب التعليم الخاصة وأيضًا المواد التى يحتاج إليها فى البرنامج التعليمى وتستخدم نتائج التقييم فى معرفة الآداء التعليمى للطفل من ناحية والآداء السلوكى من ناحية أخرى.

فى بعض الظروف فقط نجد أن التقييمات التعليمية والنفسية تكون ضرورية فالتقييمات تكون عندما نوقن أن الطفل فى حاجة ضرورية للمساندة والالتحاق ببيئة تعليمية بانتظام وبالنسبة للطفل الذى يحتاج إلى مستوى أفضل من الخدمات فإن التقييمات النفسية والتعليمية ترفق بها تقارير اجتماعية أو طبية ومن المعروف أنها تتضمن لغة التخاطب والاستماع لعلاج الإعاقة والعلاج الطبيعى الفيزيائى والتقييمات السيكولوجية.

ويمكن الحصول على التقويم الشامل فى مركز تقويم النمو حيث يقوم المتخصصون والمعالجون وإخصائيو الخدمات الاجتماعية والمعلمون وعلماء النفس وإخصائى العلاج الطبيعى وأمراض التخاطب واللغة وآخرون يعملون معًا ليتعرفوا على قوة أو ضعف الطفل.

وعلى الرغم من أن هذه المتطلبات تختلف باختلاف الحالة إلا أن الدلائل تشير إلى أن هذه الإجراءات تستغرق وقتاً طويلاً ليكتمل التقييم ويساعد على ذلك مدير التعليم الخاص فى مجتمعك أو من مكتب تعليم خاص فى قسم منطقتك التعليمية.

– مقابلة الفريق:

عندما يتم التقييم سيناقش فريق التعليم الخاص أنشطة متعددة على أساس التقييمات الفردية التى تحدد إذا كان طفلك يعتبر من ذوى الحاجات الخاصة كأب لطفل ستكون فرداً من الفريق وإذا لم توافق على رأيهم سيكون لديك الحق فى أن تلحق ابنك بأى نوع من خدمات التربية الخاصة وإذا كنت لا تصدق أن طفلك من ذوى الحاجات الخاصة فربما لا يكون إيجابيًا لأى من الخدمات التعليمية الخاصة وإن كان ملتحقًا ببرنامج تعليمى عادى.

واستناداً إلى التقويم فإن أنظمة التعليم الفردى تتعدد وفقًا لتعدد الاضطرابات فى النمو، لذلك فالآباء وأعضاء الفريق هم المسئولون عن مدى التقدم فى أنظمة وبرامج التعليم الخاصة الفردية، ويمكن تحديد تعليم المضطربين فى النمو بأنه تعليم يناسب حالات الإعاقة وعدم القدرة مثل ضعف السمع، ضعف اللغة، التخلف العقلى، الضعف البصرى (العمى)، الإعاقات المتداخلة، والطفل المتوحد، غير القادرين على التعليم وحالات الشلل المخى وغيرها من الحالات، وتتعدد ظروف وحالات الإعاقة وعدم القدرة على التعلم وأمراض الطفولة أو إصابات المخ، وكل من هذه الحالات لها تعريف محدد فإذا كان الطفل يعانى من واحدة من هذه القدرات فسيكون عندئذ فى حاجة إلى تربية خاصة.

وتمثل هذه الحالات تعريفًا خاصًا لعدم القدرة فى مجال معين من مجالات النمو، ولم تؤخذ الحالات التى تم تحديدها فى الاعتبار فى أنظمة التعليم النظامى الرسمى، ووضع بدلاً من تسمية تعليم خاص تسميته خدمات الأطفال ذوى الحاجات الخاصة ويمكن أن يكون ثمة كثيرون ضد التصنيف والتسمية.

وقد عُرفت برامج التعليم الخاص ببرامج التعليم الفردى كخدمة خاصة يُحتاج إليها وستناقش فيما يلى:

- البرنامج الفردى للتعليم:

برنامج التربية الخاصة هو الوثيقة أو الشهادة المدرسية المهمة جداً والصيغة الفردية المناسبة لطفلك والتى تقدم عبارات مكتوبة لتصف قدرات طفلك من حيث الضعف والقوة بواسطة متخصصين يقومون بعملية تقويمه وهذا التقويم عبارة عن جمل خبرية مكتوبة عن قدرات طفلك وإعاقاته المتطورة إذ إنها تحتوى على خطة تعليمية واضحة وفردية صممت لتتفق مع قدرات الإعاقة التى يعانى منها طفلك.

- من سيحضر مقابلة برنامج التعليم الفردى:

يجب أن تعطى لك فكرة عن الوقت والمكان المناسب لبرنامج التعليم الفردى وفى هذه المقابلة سوف تسأل عن سبب تفضيلك الشخصى للمدرسة وهى تعتبر فرصة مهمة توفر لك المعلومات المفيدة عن طفلك وستكون قادراً على أن تناقش المهارات الأكاديمية والاجتماعية لطفلك وأيضاً توقعات الشخصية له فى المدرسة.

وعلى الرغم من أن معظم التوصيات والقرارات تتم بواسطة أشخاص متعددين فسوف تعرف أن لك دوراً مساوياً فى صنع القرار، وذلك يلعب دوراً مهماً فى الوظيفة الأساسية لتحقيق أهداف التعليم ولطفلك بصفة خاصة.

ويمكن أن يحضر الطفل برنامج التعليم الفردى ببطاقة الهوية التى تعدها المدرسة وهى من الأشياء التى تكون معدة فى المقابلة التى تشمل مدير المدرسة ومدرس الطفل وأفراداً من فريق التقييم إذا رغب طفلك فى أن يترك البرنامج التعليمى العادى ليحضر الجلسة التعليمية الخاصة فسوف يحضر معه المدرس المسئول عن التعليم العادى أيضاً.

فى حالة ما إذاكان التلميذ مقيداً ببرنامج تعليم خاص، فإن المتخصص هو الذى يدرك عدم القدرات التعليمية ويشارك معلم التنفيذ الخاص فى المقابلة ولذلك يطلب منه أن يحضر هذه المقابلة وفى حالة الطلاب فى سن ١٦ سنة من العمر أو أكثر تطور البطاقة طبقاً للتعليم الفردى، خاصة فى هذه الحالات.

حالة محولة للخدمات التعليمية لطالب يبدأ من ١٦ سنة أو ١٤ سنة فالبطاقة فى هذه الحالة يجب أن تتضمن توافر بنود حالة مناسبة من المسئوليات قبل أن يترك الطالب مكانه بالمدرسة.

وتبعاً لبطاقة التعريف تعرف الخدمات المحولة بأنها مجموعة الأنشطة المتضمنة فى المدارس الثانوية لبرامج التدريبات ـ التوظيف المكمل (التدعيم الوظيفى) والتعليم المستمر وتعليم الكبار وخدمات الكبار وتحمل المسئولية والمشاركة فى المجتمع مع تنسيق مجموعة من الأنشطة الفردية لتناسب حالة الطالب استناداً إلى اهتماماته وإمكاناته.

ويشتمل التعليم على خبرات عن المجتمع وتطوير وظائف تناسب المراهقين والراشدين فى أنماط ومهارات الحياة اليومية ويدعى متخصصو التقويم المهنى عند حضور مدرس التعليم المهنى وإذا وجد أن طفلاً ما فى سن معين فى أحد برامج التعليم المهنى يناسبه الالتحاق فى وظيفة معينة. فإن ذلك يستوجب حضور مندوبين عن المؤسسات المهنية وتعتبر موجهة للأطفال كل وفق حالته وتقديم الخدمات الوظيفية المناسبة.

- الإعداد للمقابلة:

لتستعد لأول مؤتمر فإن ذلك يتطلب أن تتصل بالآباء مشيراً لخبراتهم فى مقابلة برنامج التعليم الخاص وربما تريد أن تتحدث معهم لتدعيم المتخصصين، وتدعم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة مع الأخذ فى الاعتبار تكوين علاقة ودودة ويكون لديك الحق فى أن تدعو أى شخص معك مثل صديق أو محام أو مجموعة تدعيمية لمقابلة فريق برنامج التعليم الخاص وسوف يقوم المتخصص بطفلك أو الشخص المختص بعملية برنامج التعليم الفردى بالتعاون معك وهذه المقابلات تكون مفيدة للآباء.

قبل المقابلة يجب أن تكون لديك فكرة عن أى شىء تريد أن تساهم به فى برنامج التعليم الخاص وما تفكر فيه وربما يكون أفضل لطفلك عندما تأخذ فى الاعتبار توصياتك الخاصة خُذ فى اعتبارك الحاجة لأن تحافظ على البيئة حتى تقلل الإزعاج وتكون مريحة للعناية بطفلك وحيث أنه من الممكن أن يظل طفلك فى

الفصل مدة طويلة وعندما يتلقى الخدمات الخاصة المطلوبة. فالفصل الأكثر خصوصية والأكثر راحة سيكون معداً لذلك ومناسبًا لكل الحفلات والمقابلات والبرنامج التعليمى الفردى الذى من المفترض أن ينفذ لتحقيق الهدف لمساعدة التلاميذ على التعليم بطرق مناسبة لطفلك وتتطلب كل الخدمات لطفلك عدم تعارضها مع نظام مدرستك حتى إذا كانوا لا يستطيعون ذلك محليًا.

إذا كانت لديك اعتراضات مهمة على شىء فى المدرسة فإنه يمكن أن تعبر عن رأيك حتى تحصل على الخدمات المناسبة فى التعليم الخاص المناسب لطفلك.

- كيف تتم مقابلة برنامج التعليم الفردى:

يأخذ مدير التعليم الخاص عادة مقعداً فى مقابلة برنامج التعليم الفردى وسوف يقدم لك مجموعة العاملين بالمدرسة وربما تريد أن تدون أسماءهم وأماكنهم وبعد هذه المقدمة بعض المهارات الأكاديمية المناسبة لطفلك والمواقف السلوكية وسوف تؤخذ التقارير التعليمية والسيكولوجية والطبية بوضوح بالإضافة إلى الملاحظة التى تؤخذ فى الفصل وإذا كان طفلك موهوبًا أو لديه اهتمامات خاصة فإن ذلك يؤخذ فى الاعتبار خلال عملية التنمية ومن ثم يمكن أن يوصف الكثير من المفاهيم والنقاط الخاصة بالطفل لتساهم فى عملية التقييم للوقوف على مواطن قوته وضعفه.

- ما مضمون برنامج التعليم الفردى؟

لقد خصص المحتوى الآلى للبرنامج التعليمى الفردى وهو:

- حالة المستوى الحالى للطفل للآداء التعليمى.
- حالة الأهداف السنوية.
- تعليمات مناسبة لتحديد إذا ما كانت الأغراض قصيرة المدى أم لا.
- التعليم الخاص وارتباطه بخدمات مناسبة لحالة الطفل.
- تعريف بالمدعمين بالخدمات المتنوعة.
- تواريخ بداية الخدمات التعليمية والنتائج المتوقعة خلال فترة محددة.

ـ إجراءات وتعليمات تقييمية على الأقل سنويًا إذا ما كانت الأهداف قد بدأت في التحقيق.

وكل من هذه الحالات تناقش مستقبلاً.

– مستوى الآداء التعليمي:

الحالة الأولى المكتوبة في برنامج التعليم الفردى هى المستوى الحالى من الآداء التعليمى الذى يستخدم الجزء التعلمي بمعنى واضح وهى لا تشير فقط إلى التحصيل الأكاديمى المحدد ولكن أيضًا إلى سلوك الطفل والقدرات الخاصة والمهارات الحركية والقدرة على الاتصال والسلوك العام. ولا يجب تدوين كل مستويات الآداء التعليمى، ولكن تدون فقط تلك الخاصة بعدم قدرة طفلك فعلى سبيل المثال إذا كانت مشكلة طفلك الأولية سلوكية فإنه يجب أن تدون الخصائص السلوكية المحددة مثل السلوكيات المقبولة.

– الأهداف السنوية:

تكتب الأهداف السنوية والأغراض التى تستغرق وقتًا قصيراً نسبيًا لأهمتها التعليمية لأنها التى تتعامل مع الاحتياجات التعليمية الخاصة لطفلك وعلى سبيل المثال فإن الطفل الذى لديه صعوبات فقط مع الرياضيات من المحتمل أن يلتقى تعليمًا خاصًا ومساعدة من المدرس فى هذه المادة فقط.

يجب أن تعتمد الأهداف السنوية على تاريخ سنوى للكتابة الأصلية لبرنامج التعليم الفردى، وربما يطلب أفراد المدرسة أو الآباء تغيير الأهداف السنوية فى أى وقت خلال السنة ولا نحتاج سوى إلى أن ننتظر إلى تاريخ سنوى.

تُكتب الأهداف تبعًا للأولوية (أهمية هذه الحاجات التعليمية للطلاب وهى تعتمد على قدرات الطفل والآداء التعليمى) وبالطبع فربما تؤثر الاهتمامات الأخرى على اختبار الهدف فإذا كانت على سبيل المثال لدى الطفل صعوبات سلوكية أكثر فإننا نتوقع تقدماً فى الجانب الأكاديمى، حتى يتم التحكم فى السلوك بطريقة أفضل، ومن ثم يجب أن تؤخذ هذه المتغيرات فى الاعتبار عند كتابة الأهداف العامة.

– الأهداف قصيرة المدى:

تطورت الأهداف قصيرة المدى فى ربطها وعلاقتها بالأهداف العامة وتتركز على خطوات معينة تتخذ لتحقيق هذه الأهداف فعلى سبيل المثال إذا لم يعرف الطفل الحروف من قبل فإن الهدف السنوى يؤكد أن الطفل سيكون قادرًا على أن يسمى ٢٦ حرفًا فى عام واحد، وربما تقرر الأهداف قصيرة المدى أن الطفل يكون قادرًا على أن يسمى ٧ أحرف كبيرة فى ١٠ أسابيع وسبعة أخرى فى ١٠ أسابيع أخرى وهكذا حتى يتمكن أو تتمكن من معرفة النهاية الكلية لـــ ٢٦ حرف فى نهاية السنة.

ففى الفترة الأولى يتمكن الطفل من معرفة الحروف الأولى من A إلـى G خلال ٩٠٪ من الوقت فى خمس مرات بوقت معين وأنت كوالد يمكنك أن تلاحظ تقدم طفلك باستخدام اختبارات قامت بإعدادها معلمة طفلك والتى على سبيل المثال تسأل طفلك عن اسم كل من هذه الحروف فى خمسة أوقات متصلة ليتوقع التحقق بنسبة ٩٠٪.

بالنسبة لطفل آخر ربما يساعد الهدف السنوى على أن يكون أكثر استقلالاً وربما تركز الأغراض قصيرة المدى على المتطلبات الخاصة مثل وضع أحد الجوارب أو قميص وعلى سبيل المثال ربما يُقرأ الغرض من خلال السلوكيات المعتادة يوميًا سوف يضع الطفل زوج الجوارب فى المكان المخصص، وفق العلامة المكتوبة خلال ٨٠٪ من الوقت بتاريخ معين وربما يكمل هذا العمل هدف آخر بمجرد رؤية الجورب كجزء من ملبس الطفل.

تطور الأنظمة المدرسية غالبًا الأغراض التى تُكتب لكل فترة حوالى ربع عام، عادة كل ١٠ أسابيع وفى هذه الطريقة يمكن للآباء أن يراجعوا مع المدرس الأغراض المحددة مستقبلاً ليروا إذا كانت قد تحقق بشكل جيد أم لا فإن المدرس والآباء يمكن أن يناقشوا ماذا يمكن أن يكون سبب ذلك وما الخطوات التى يمكن أن تتبع لتصحيح الموقف.

- خدمات مرتبطة بتحديد كفاءة المساهمين:

بالإضافة إلى التعليم الخاص، توجد خدمات أخرى يمكن أن تدعم بها طفلك مثل العلاج العام والعلاج الطبيعى وعلاج اللغة بالتخاطب والتواصل، وهذا يجب أن يدون بقوائم برنامج التعليم الفردى مع أسماء المتخصصين المساعدين المدعمين وفى الغالب تكون مثل هذه الخدمات قد قامت على سبيل المثال البرنامج التعليمى الفردى، وربما يقرأ فيها أن «أحمد» سيتلقى علاجًا بالتخاطب من متخصصين فى لغة التخاطب بإشراف آنسة «سلمى» ثلاث مرات أسبوعيًا لمدة ٣٠ دقيقة فى المرة الواحدة أيضًا يجب أن يحدد التاريخ الذى بدأ العلاج طول الفترة المتوقع أن يستمر خلالها بكل تأكيد.

ومن المهم بالنسبة لك أن تعرف أى جزء من الخدمات تتبع الاتجاهات فالخدمات المرتبطة تعرف بـ:

نقل وكذلك خدمة مدعمة ومصححة وتنويه، تكون معدة لتساعد الطفل المعاق على الاستفادة من التعليم الخاص، وتتضمن مساعدة فردية خاصة فى الرياضيات وأمراض التخاطب وعلم الاستماع والخدمات السيكولوجية النفسية والعلاج الطبيعى، وإعادة تحديد معايير تقويم وتحديد ذوى الحاجات الخاصة والخدمات الإرشادية والخدمة الطبية للأغراض التشخيصية وذلك يتضمن أيضًا خدمات الصحة المدرسية العمل بالخدمة الاجتماعية فى المدارس وتدريب الأب ودائماً تكمل الخدمات المرتبطة ببرنامج التعليم الخاص الذى فيه يوضع الطفل وعلى سبيل المثال، ربما تضطر المدرسة إلى أن تقدم الخدمة العلاجية للطفل، وخدمة فردية خاصة بحالة الاضطراب لدى الطفل، مثل أن يدرب على مهارات اللبس أو إطعامه لنفسه.

- محتوى التعليم العادى:

بسبب تدخل الآباء فى عملية برنامج التعليم الفردى يكون كل أب فى مكانة جيدة ليؤكد أن طفلته تشارك فى الجلسة التعليمية ويمكن أن يؤكد الآباء أن قوة أطفالهم يمكن أن توصف بوضوح ولذلك يعكس برنامج التعليم الفردى بطريقة صحيحة كيف أن هذه القوة يمكن أن تساعد فى المضمون التعليمى.

وفى هذا النموذج يمكن للآباء والمدرسين أن يشاركوا فى محتوى البرنامج التعليمى، ويمكن أن تكشف هذه المكونات التى يشملها برنامج التعليم الفردى خلال فترة من الزمن عن المعدل الزمنى الذى يستغرقه الطفل، للحصول على خدمة خاصة وعلى سبيل المثال سوف يبدأ «أحمد» فى فصل عادى ١٠٠ ٪ من الوقت، ولكن تقدم خلاله خدمات خاصة يمكن أن تستغرق ٢٥ ٪ من الوقت.

- استخدام برنامج التعليم الفردى كأداة:

لا يعتبر التعليم الفردى عقداً أو وثيقة شرعية قانونية، ومن ثم لا يستطيعون المعلمون أو المدرسة أن تتصرف لو لم يتقدم الطلاب كما توقعنا ومع ذلك يجب أن تحدد الشخصية المدرسية أنهم قاموا بمحاولة جادة لمساعدة الطفل على تحقيق الأهداف والأغراض المحددة فى برنامج التعليم الفردى وخلال برنامج التعليم الفردى يجب أن تحدد التقدم الذى يحققه طفلك على الأسس السنوية ولو لاحظت أن طفلك لا يتقدم تبعًا لأغراض معينة خلال فترة زمنية محددة فإن الأهداف تكون غير منطقية ولا يمكن تحقيقها ويتطلب البرنامج عندئذ مراجعة خلال السنة الدراسية مما يحتاج إلى مقابلة أخرى مع المختصين.

وعلى الرغم من أنك يمكن أن تعرف برنامج التعليم الفردى فى نهاية المقابلة السنوية، ويمكن كذلك أن تكون لديك فرصة الاختبار لتأخذ وثيقة منزلية لدراسة أخرى عندئذ اقرأها بعناية لتؤكد أن البرنامج التعليمى مناسب وأنه يقابل احتياجات طفلك وكن متأكداً أن الأولويات التى تحدد لطفلك موضوعة بالقائمة بطريقة أكثر وضوحًا فى الأهداف السنوية، وفى الأغراض قصيرة المدى، كن متأكداً ـ أن كلاً من الخدمات التى يحتاجها طفلك توجد فى هذا التقرير، وفى النهاية إيجابيًا نحو البيئة المعدة، وبذلك تضمن أن طفلك ليس من بين ذوى الحالات الخاصة.

- إذا لم تتحقق الموافقة:

كما ذكرنا لو لم توافق أو تتفق مع برنامج التعليم الفردى سيكون لك الحق فى أن تطلب الاستماع ويجب أن تتأكد أولاً من الأفراد والمدرسة لماذا لم توافق وتتفق مع برنامج التعليم الفردى واعطهم الفرصة للمراجعة ومع ذلك ربما

ترفض برنامج التعليم الفردى وتطلب تقييمًا آخر مستقلاً لطفلك على نفقة المدرسة فى أوقات الجدل بين الأب والمدرسة يمكن أن تُحل المسألة على أساس النتائج الخاصة بالتقييم القانونى هذا يحدد الحاجة إلى نظر الدعوة بموظف الاستماع الجزئى الذى هو من خارج المدرسة ومع ذلك يجب أن يظل الطفل فى برنامجه أو برنامجها التعليمى الحالى حتى يستقر الحكم ويستقر الأمر.

- التعليم فى البيئة المقيدة:

بمجرد أن يتم تقسيم الأطفال على أنهم من ذوى الإعاقات وينضموا إلى الإشتراك فى برنامج التعليم الفردى الخاص.. فلا بد أن يبدأوا فى برنامجهم التعليمى المصمم لهم خصيصًا ومع ذلك يجب أن ندرك أن الأطفال المعاقين مثلهم مثل غيرهم العاديين فعلى الرغم من أنهم مختلفون عنهم ويجب أن نحدد الهدف للطفل وضرورة وضعه بحيث تكون البيئة التعليمية أقرب للتعليم العادى، كلما أمكن ذلك وهذا المدخل معروف «بالإدماج – Inclusion» أو «الاتجاه السائد – Mainstreaming» أو التعليم فى البيئة المقيدة الأصغر.

حقيقة أن الكلمات مثل الإدماج والاتجاه السائد لم تذكر مع الأفراد ذوى الحاجات الخاصة ولكن البيئة الأقل قيوداً موجودة بوضوح فى القانون وسواء كان بإمكان الطفل أن يظل فى تعليم عادة أو إنه يحتاج إلى بيئة خاصة فذلك يعتمد على احتياجاته الخاصة وخلال تطوير برنامج التعليم الخاص يقرر فريق الأنظمة المتعددة والآباء أن يكونوا مشاركين فى المدخل التعليمى الأقل قيوداً لطفل.

إن معدل الخدمات يتضمن برامج تعليم عادة قائمة على مصدر مساعدة ويتضمن فصولاً خاصة فى مدارس عادية أو مدارس داخلية ومستشفيات أو تعليم أساسى بالمنزل وهذه البدائل تناقش فى الفقرات العديدة التالية، ولكن يجب أن يعرف الآباء أنهم يستطيعون أن يدافعوا عن الاندماج الكامل لطفلهم فى المدرسة المجاورة للطفل، عندما يشعرون أن ذلك أفضل وضع تعليمى له.

ومن المحتمل أن البيئة المقيدة تناسب الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة لأنها تعنى أن يظل كل الوقت فى فصل عادى بنموذج تعليم خاص وربما يعين المدرس الخاص ليوجه النصح والاستشارة لمدرس الفصل العادى وللآباء، ولكنها لا تكون

خدمات تعليمية مباشرة للطفل ويمكن أن يقدم الطفل من ذوى الاحتياجات الخاصة خلال التعليم العادى قدرات فردية خاصة بواسطة مدرس التعليم الخاص مرة أو مرتين أسبوعيًا للتدريب الفردى الخاص بمشكلات الاضطراب لديه.

وفى البيئة الأكثر قيودًا يجب أن يتردد الطفل خمس مرات أسبوعيًا على المدرس الخاص الذى يقدم الخدمة كمصدر تعليمى للطفل وكمتابع لمدرس الفصل والآباء وبالنسبة لبعض الأفراد يكون من المهم أن تقدم لهم خدمات خاصة فى فصل تعليمى عادى وذلك يتطلب التواجد لمدة ساعتين فى اليوم فى حجرة المصادر لمقابلة الحاجات الخاصة لهم.

وعلى الرغم من أن معظم الحصص الأكثر قيودًا تتواجد داخل فصول معينة فى المدارس العامة، فإن التعليم الخاص يمكن أن يتم داخل المدارس الخاصة والعامة وكل مجهود يجب أن يبذل لمساعدة الطفل من ذوى اللاحتياجات الخاصة على التعليم فى مدرسته المجاورة مع زملائه فى السن نفسه وهذا يسمح للأطفال أن يتقبلوا ويتفهموا اختلافاتهم ويركزوا على تشابههم الخارجى فالتكامل الاجتماعى مهم جدًا لبرنامج التعليم الجيد.

ويعد التكامل الجزئى فى كل يوم من الحياة المدرسية خطوة لتحقيق الاندماج فى الحياة الاجتماعية فالمدرسة لا تعلم الأطفال أكاديميًا فقط ولكن تعدهم أيضًا للأنشطة الخاصة بالحياة اليومية وسيحتاج بعض التلاميذ إلى تعليم خاص لمهارات الحياة فى المجتمع للمشاركة بإيجابية فيها، ولأن كل تعليم خاص لا يتعدى حدود حيز الفصل، لذلك سوف يستفيد طفلك أكثر من المهارات التطبيقية التعليمية فى مواقف الحياة الحقيقية ولأن أحد أهداف التعليم هو تنمية الاستقلال والمشاركة فيجب أن يندمج هؤلاء الأطفال ويشتركوا فى الأنشطة وإن كانوا غير قادرين على أدائها باستقلال ويجب أن تؤسس قرارات البرنامج على احتياجات الطفل واهتماماته وكذلك أسرته.

على الرغم من أن البدائل السابقة يمكن أن تعتبر مناسبة للطفل من ذوى الحاجات الخاصة لأنها تقابل حاجاته الخاصة إلا أن كثيرًا من الآباء والمتخصصين يعتقدون أنه ليس من المهم للتعليم (التعليم الرسمى) ويوصف هذا النوع من

البرامج بأنه مكثف ويعنى أن كل الأطفال ـ بغض النظر عن عدم قدراتهم ـ يتعلمون فى فصل عادى وأن برامجهم ستتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة، ولذلك فمنهم من يلتقون خدمات تدعيمية مناسبة لكى يحققوا النجاح فى البرنامج الحالى وهذا يتطلب معلمين عاديين، ومتخصصين لكى يعملوا بتعاون ولذلك يتلقى كل الأطفال تعليمًا مناسبًا فى البيئة نفسها، ويجب أن يحضر الطفل فى المدرسة نفسها المجاورة مع الأطفال فى السن نفسه، إن الهدف الأساسى لهذا النوع من التعليم هو أن نعطى الطفل الفرصة ليتعلم وليتوافق فى المدارس المجاورة.

النماذج التى تناسب مفهوم البيئة الأقل قيوداً هى التعليم التعاونى وهى تشير إلى مدخل تعليمى نظامى يعمل فيه مدرسون عاديون ومدرسو تربية خاصة إذ يقوموا بتدريس نظام عادى بطرق خاصة أكاديميًا وسلوكيات لجماعات مختلطة من التلاميذ فى دروس مكثفة.

وعلى الرغم من المكانة التى أخذتها برامج التعليم الخاص إلا أنه من الواضح أن الآباء هم صانعوا القرارات الرئيسية فهم يلفتون النظر إلى المفاهيم التى يتعلم الطفل من خلالها وتسند المشاركة ببرامج التعليم مسئوليتها للآباء والمعلمين العاديين ومعلمى التربية الخاصة ويجب أن يذهب التلميذ إلى المدرسة نفسها مثل جيرانه العاديين ويجب أن يشارك الطلاب من ذوى الاحتياجات الخاصة فى الأنشطة المدرسية العادية مع الزملاء من السن نفسه كجزء طبيعى من يومهم ويجب أن تتضمن حصص التعليم العادى خدمات خاصة بالتكامل مع المدخل العلاجى.

ويحدد البرنامج جوانب قوة الطفل وتميزه ليس فقط على نطاق قدراته وحاجاته الخاصة وإنما على تفاعل التلميذ الخاص مع قرنائه من السن نفسه، والذين لا يعانون من اضطرابات (العاديين) لهم أولوية تعليمية جديرة بالاعتبار لتعليم ذوى الحاجات الخاصة.

ولا يجب أن يتجاوز هذا البرنامج الدمجى المكان المطلوب من المدرسين الذين الذين لديهم طلاب ذوى حاجات خاصة وهؤلاء المدرسون فى التعليم العادى سوف يطلبون تدعيمات مختلفة مثلما يوجد فى التدريبات أثناء الخدمة والطرق

المساعدة ووسائل المعلم والخطة الزمنية وتوزيع المنهج وطرق التدريس وادوات العرض كل ذلك سيكون له تأثير على الأطفال ذوى الحاجات الخاصة ويجب أن يعمل المدرسون والآباء معًا لتحقيق الأهداف والأغراض الخاصة ببرنامج التعليم الفردى ليؤكد أنهم استوفوا كل متطلبات البرنامج التعليمى الخاص فى سبيل التوصل إلى النتائج ترتبط بإعدادهم للحياة فى المجتمع.

- ما هو التعليم الخاص؟

يشير التعليم الخاص إلى الخدمات المساعدة والمقدمة من معلمين مدربين بطرق خاصة والذين يعملون بالاشتراك مع التعليم العادى بإيجابية ويستخدم التعليم الخاص الطرق والمناهج والمواد المنظمة بأسلوب خطوة بخطوة ويتم التعليم فى جماعات صغيرة خاصة فى مجال القراءة والتهجى والرياضيات أو أنشطة الحياة اليومية مع التركيز على مدخل الحواس المتعددة فى التعلم مع اهتمام خاص بأن المفردات اللغوية قليلة وخبرتهم اللغوية محدودة ولذلك تعتمد البرامج والطرق على خبرات الحياة اليومية مع منح الفرص للترويح وتوظيف المقررات لخدمة المهارات الشخصية والاجتماعية وتقدم هذه البرامج فرديًا أو من خلال المجموعات الصغيرة وطرق مختلفة للقراءة.

إن تصميم بيئة التعليم الخاص على الاستقرار الانفعالى والسلوكى، لذلك تحقق التعليم بإيجابية بالإضافة إلى أن وسائل المعلم غالبًا ما تساهم فى برامج التعليم الخاص وربما تؤكد المواهب الخاصة لديهم.

نحتاج فى التعليم الخاص إلى أنواع كثيرة من المهارات وأيضًا أنظمة كمبيوتر للأطفال من ذوى الإعاقات الجسمية والأجهزة وتسهل المعدات عملية الاتصال لذوى الضعف السمعى أو الصمم وأهم ما تركز عليه برامج التعليم الخاص هو مشاركة الآباء فى الأنشطة التعليمية لأطفالهم إن حق ذوى الحاجات الخاصة فى التعليم لا بد أن يتضمن الحرية والاندماج فى التعليم النظامى حتى لا يكونوا مقيدين بتعليم خاص فقط ولابد أن يكونوا فى موضع الاعتبار عند وضع البرامج العادية فى التعليم الرسمى لتحقيق أفضل الأهداف المرجوة من تعليمهم.

الفصل الثانى

التعلم فى ضوء سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة

من الصعب أن يتعلم ذوو الاحتياجات الخاصة بالطرق التربوية العادية كما أنه من الصعب جداً بالنسبة للمدرسين قياس الوظيفة المعرفية للأطفال الذين يعانون من اضطرابات فى اللغة التى ترتبط بإعاقات التعلم.

غالبًا ما يستقبل الأطفال ذوو إعاقات التعلم المعلومات ولكن لا يستطيعون التعبير عنها لفظيًا على الرغم من أنهم يستطيعون ذلك من خلال الفنون.

ارتكزت التربية على أن الفنون تتطلب نشاطًا ثابتًا للعقل ومستويات عالية فى التفكير مثل مهارات التخيل والتركيب والتأليف ولا يشترط أن تكون لفظية لقد وجدنا أن المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة مفرطى النشاط وإعاقات التعلم ينشطون ويبدعون فى الفصول الدراسية القائمة على الفنون ويمثل نقص الانتباه ـ واضطراب النشاط الزائد مؤشرات تشخيصية لمجموعة أعراض قصور ونقص الإنتباه والنشاط الزائد والاندفاعية التى أعتبرت أدلة للتشخيص للاضطرابات العقلية ـ وشكلت ثلاثة نماذج هى:

١) ADHD نموذج غير منتبه بصفة عامة، طبقًا للجمعية النفسية الأمريكية ١٩٩٤م .DSM. IV

٢) ADHM نموذج الاندفاعى للنشاط زائد.

٣) ADHM نموذج متحد.

ـــ يصف النموذج الأول الطفل الذى يعانى من صعوبة التركيز وينتبه إلى أشياء كثيرة فى آن واحد ويعانى من اختلال وظيفى عصبى لا يسمح له بتصنيف الأشياء أو إدراك العلاقات وهذا الطفل لا يستطيع أن يضع أولويات.

ـ يصف النموذج الثانى الطفل الذى يُقاطع كل شخص وكل شىء ـ ولا يستطيع أن يكتم أو يخفى سراً ـ يعانى من اضطراب عقلى وبطئ فى التفكير فهو يقفز قبل أن ينظر يفتقد التحكم الذاتى ويجد صعوبة بالغة ومشقة فى إنهاء نشاط معين أو بدء نشاط آخر وحركته مفرطة للجسم والفم سلوكه عشوائى ـ

متململ وقلق ـ لا يهدأ ـ مستاء ـ غير مركز ـ وسلوكه ينطوى على عدم التفكير.

ـــ النموذج الثالث هو اتحاد لكل من النموذجين الأول والثانى لا يستطيع الاستقرار فى مكانه فى الفصل يمكن التعرف عليه بسهولة لأنه دائمًا فى حالة ارتباك وحيرة ولهو أو يشعر بعدم الاستثارة وعدم التحفيز وعندما ينشغل فى أنشطة غير جذابة فإنه يبحث عن الاهتمام المرتبط بالإثارة للقيام بعمل ما.

لهذا السبب هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة بالغة عند محاولة تذكر الأشياء واسترجاعها دون فهم يعانون من دراسة الرياضيات بالطرق التقليدية لذلك يلاحظ أن مستوى نشاطهم يرتفع مع التدريس باستخدام أشكال متعددة من الفن ومن خلال مشروعات التعلم ـ والتعلم التجريبى يناسب ويلائم هؤلاء الأطفال ـ والأطفال الذين يعانون من خلل فى الجهاز العصبى يظهرون دائماً أصغر من سنهم فى طريقة تحركهم ـ وطريقة كلامهم كما أن أفكارهم غير منطقية وسلوكهم العام يشير إلى استعدادهم للإصابة بالاضطراب العقلى وضعف الانتباه ـ ويتشابهون فى ذلك مع الأطفال الصغار وعدم نضجهم يجعلهم أكثر اعتمادًا على الراشدين من أقرانهم الذين فى أعمارهم نفسها إنه من السهل على المدرسين والآباء أن يعاملونهم كأطفال صغار إذا لم يدركوا ويفهموا طبيعة إعاقاتهم التى توصف كاضطرابات عصبية لذلك نجد أن غرابة الأطوار والشرود ـ وعدم الاتساق ـ والارتفاع والانخفاض فى الكفاءة لهؤلاء الأطفال ليس بسبب قصور ونقص فى الجهد أو الذكاء، وليس قصوراً من الآباء والمربين أو فى التعلم ولكنها نتيجة لقصور فى تكوين الأعصاب المخية مثل اضطرابات فى نظام الاستقبال والأعصاب الموصلة. فالرسائل الموجهة إلى الخلايا العصبية لا تنظم بشكل يسهل تصنيفها وحفظها لذلك يحدث فشل عند محاولة استرجاعها والمتعاملين مع هؤلاء الأطفال لا يجدون مظاهر واضحة للقصور فنجدهم يقولون (لا يوجد أى خطأ مع هذا الطفل) أو (هو فقط كسلان).

والجواب والرد المتكرر أن (آباء هذا الطفل يحتاجون فقط إلى التوعية والتثقيف بطبيعة حالتهم).

وبعد ذلك سوف يكون هذا الطفل على ما يرام، إنه من السهل أن نلوم الطفل ذا إعاقات التعلم أو مفرط النشاط لأنه لم يحاول ولم يبذل الجهد بالشكل الكافى حيث المدرسين والبالغين الآخرين لا يفهمون طبيعة الإعاقة وليس لديهم الصبر على سلوك هذا الطفل.

إذا افترضنا أنه تم فهم وإدراك الإعاقة.. فإن التوقعات سوف تكون دقيقة إذا اعتمدت على التركيز على الطفل وليس حول المعيار.

- تقييم معلم ذوى الاحتياجات الخاصة:

إن قيمة وهدف الاختبار أنه يساعد على تشخيص التلاميذ، وبالاختبار يستطيع المعلمين معرفة ما يستطيعون تعلمه ولسوء الحظ ـ تقييمات ذوى الاحتياجات الخاصة تلتقط على نحو نادر جوانب القوة لديهم ـ ومواهبهم ـ أو اهتماماتهم الخاصة التقليدية عادة تفشل فى قياس المعرفة التى اكتسبها هؤلاء التلاميذ إعاقات تعلمهم لا تساعدهم على الإنجاز المرتفع أو الآداء المرتفع فى الامتحانات ويمثل التركيز على النقاط والأهداف الأساسية أو الأهداف المتطلبة صعوبة كبيرة بسبب قصور اللغة الذى يعانى منه معظم الأفراد ذوى إعاقات التعلم بالإضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ يشكلون ضرراً اقتصادياً والتلاميذ الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ـ هؤلاء الأطفال يصبحون مشوشين أمام الاختبارات فالكثير منهم يحتاجون إلى وقت طويل بسبب أن جهازهم العصبى المركزى لا يستقبل بشكل فعال والأداء المطلوب يشكل عبئاً بالنسبة لهؤلاء التلاميذ ويشكل ضغطاً نفسياً كبيراً لهم.

ومن خلال المحادثات والمناقشات ـ أثناء عمل مشروعات الفن ـ أو أثناء حصص الدراما يتظاهر الأطفال بالمعرفة ـ هؤلاء الأطفال ينهلون على المعلمين بأسئلة كثيرة ومعلومات مثيرة للدهشة، وعلى الرغم من أن هؤلاء التلاميذ يفهمون مادة المنهج تجدهم ـ يفشلون بصورة متكررة فى الامتحانات وبعض هؤلاء التلاميذ يستطيعون اجتياز الصف الدراسى والنجاح إلا أنه على الرغم من تحقق النجاح من خلال اجتياز الاختبارات إلا أن الدلائل على حدوث التعلم تكاد تكون معدومة.

الدراسة الحديثة عن طريق مكتب Kenbucky التربوى تقترح أن إحراز درجات الإختبار فى (Kentucky) تعبر عن اجتياز التلاميذ مهارات الاختبار وليست دليلاً على ازدياد التعلم.(عزة جلال الدين، ٢٠٠٥م).

تعليم الطفل بالخبرة الحسية:

لكى تصل إلى التعلم المجرد، لا بد أن نكون قد اجتزنا مرحلة الخبرات الحسية وإدراك العلاقات بين الأشياء.

والمتعلمون من ذوى الاحتياجات الخاصة يستمرون فى الاعتماد على العمليات المحسوسة بدرجة أكبر من الأطفال العاديين، فلكى يفهموا المواد والمناهج ـ يكونون فى حاجة إلى أن يروا ـ ويلمسوا ـ ويشجعوا ـ ويتذوقوا ـ ويسمعوا ـ ويشعروا ـ وأن يعبروا عن أنفسهم والطفل الذى يعتمد على العلاقات المادية المحسوسة يجب أن يكون مندمجًا بكل أحاسيسه لكى يحقق ويكتسب الخبرة الضرورية لفهم العالم من حوله والطفل العادى يمر بشكل طبيعى والطفل من ذوى الاحتياجات الخاصة فى حاجة إلى أن يكون منهمكًا فى الخبرات المحسوسة لفترة أطول من الأطفال الآخرين فى بعض الأوقات يكون الطفل ذو إعاقات التعلم حر فى أن يفهم ويفسر ويطبق وفقًا للمعنى الحرفى بأقصى درجة (لعدم وجود صور ذهنية) على سبيل المثال عندما يسمع هذا الطفل الجملة (هدايا النيل) فهو يعتقد أن هدايا عيد الميلاد تخرج من نهر النيل لأنه يفتقد إلى الصورة الذهنية وإلى الفروق الدقيقة وإلى الاستدلالات والاستنتاجات.

لهذا السبب نحن نضع ورق سيلوفان أزرق على أرضية الفصل ـ فى المدرسة التجريبية ـ لكى نمثل ونشرح نهاية الدلتا ونهرالنيل، ونترك الأطفال تفتح صناديق الهدايا الملفوفة الموضوعة على ورق السيلوفان الأزرق وتحتوى الصناديق على وحدات مثل لفائف ورق البردى ـ شادوف الرى ـ والتربة الخصبة من الفيضان.

المعلم يقوم بعد ذلك بشرح هذه الأشياء الرائعة التى تجعل الحياة صالحة للعيش ليكونوا أكثر إنتاجًا فى تصميم الهدايا ويجد المتعلمون ذوو الاحتياجات الخاصة دائماً صعوبة بالغة فى تذكر الأشياء.

إن الخبرات المادية التى يشتركون فيها بكل أحاسيسهم تستخدم لمساعدتهم فى استرجاع المعلومات، فمثلاً رائحة التوابل ممكن أن تساعدهم فى تذكر لماذا اكتشف «Columbus» أمريكا ـ استخدام قطعة مطاطية تساعدهم فى تشكيل أشكال القارات ـ أو صنع الطائرات الورقية التى تذكرهم بالنظريات الهندسية.

إنه ليس مدهشًا أن نجد تعدداً لأنواع المعارضة بالنسبة لذوى إعاقات التعلم الفنانين فهم يرغبون فى عرض المعرفة فى أشكال ملموسة مثل:

ـ معرض التصميم الوطنى «Cooper - Hewitt» فى مدينة نيويورك ـ فى الولايات المتحدة.

ـ معرض «Holocaust Memoroial» فى واشنطن D.C. ومعرض الحقل فى شيكاغو.

وكل هذه المعارض استخدمت مديرين معارض متميزين، ولديهم إعاقات تعلم والأطفال الذين يعتمدون على العلاقات المحسوسة فى حاجة إلى دلائل حسية لتنمو لديهم مفاهيم خاصة للإجابة عن: لماذا النجوم ذهبية؟ والملصقات والصور ـ والرسوم يمكن أن تساعدهم على الفهم كوسائط متعددة ـ وباستخدام السجل التراكمى لإنجازاتهم (Portfolios)، أو شرائط الفيديو يمكن تقييم أعمالهم الخاصة، فشرائط الفيديو توضح الإنتاج وهى دليل لإنجازهم.

الراشدين والأطفال متشابهين فى تذكر المعلومات جيداً من خلال المشاركة النشطة ـ على سبيل المثال عن طريق التمثيل ـ اللمس ـ البناء.

ـ «جان ـ June» عمرها ثلاثون عامًا، ما زالت تغنى وترتل حروف الأبجدية لنفسها لكى تتذكرها.

ـ «ماير ـ Meyer» عمرها اثنان وعشرون عامًا، تتذكر جداول الضرب من خلال الخدع التى تعلمتها عندما كانت تعمل أكروبات بهلوانية فى مدرسة تدريب السيرك ومعظم المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة بعد استقبال المعلومات بطريقة محسوسة محفزاً على ترتيبها وتصنيفها فى المخ بسهولة.

ـ «ديـــول ـ William Doyle» تاجـر شـهـور ودلال فى المزاد العلنى للأثريات القـديمة ـ اكتشف مهنة نادرة من خلال خبراته الحسية ـ وفضوله ـ وحساسيته للموضوعات المحسوسة.

فعندما كان طفلاً، كان يومه المفضل يوم النفايات ـ فقد كان يقوم يوم الأربعاء بعرض أشياء كبيرة ضخمة على الرصيف لبيعها إن هذا اليوم يمثل له الاستمتا ع والاشتياق للبحث والتنقيب عن الكنز الدفين ـ فهو مولع باكتشافها رغمًا عن أنه كان تلميذًا مثيرًا للشفقة والرثاء.

حيث كان يعانى من إعاقات تعلم شديدة وقصور فى الانتباه ولكى يستمر فى المدرسة ويجد شيئًا ما يتجاوب معه ـ عمل بعد فترة المدرسة مع تاجر أثريات قديمة، وبسرعة أتقن التفاصيل المعقدة للتجارة، وقد أخبر زملاءه وتلاميذ المدرسة التجريبية بقوله:

وقعت فى غرام الأشياء وأصبحت تاجر أثريات قديمة وأنا الآن أصبحت دلال وتاجر مزاد علنى إن هذا العمل يمثل لى شيئاً أكثر إثارة إنه يشبه المسرح.

إنه يشبه التنقيب والبحث عن كنز دفين كل يوم ما زالت لدى رغبة فى أن أنجح أنا مازلت أريد أن أفعل شيئاً أفضل إذا كنت من ذوى إعاقات التعلم ـ فأنا أريد النجاح وأرغب فى أن أعمل فى وظيفة طبيعية ـ ولكن أنا لا أملك الحياة، أنا أملك اليوم فقط.

إن المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة غالبًا يطلبون (دعنى أرى هذا) أو (دعنى أفعل هذا) كما لو كانوا يعرفون بالفعل كيف يتعلمون على النحو الأفضل.

والتعلم الحسى يعتمد على العقل، حيث يشكل بنية العقل وتكوين المفهوم التعلم الحسى عادة يزودنا بالقاعدة الأساسية للتفكير الناقد ونمو اللغة، المتعلمون الذين تعلموا عن طريق الخبرات الحسية ـ ينظرون ـ ويلمسون ـ فعندما يشاهدون قوس قزح ويرجعون بالتفكير إلى الوراء عندما يتسائلون ما هذا؟ ـ ما هى الألوان التى يشعها ـ وما هى الأشكال السحرية التى يكونها.

فى كتاب جاردنر ١٩٩١م (طبيعة العقل) يقول جاردنر: إن أفضل طريقتين للتعلم يكونان فى المتاحف والمعارض وعن طريق الحرفة وصنعة على يد الحرفيين

والصناع، وفلسفة المدرسة التجريبية تدعم هذا الاعتقاد القائل أن المتاحف والمعارض خبرات بصرية تعتمد على الرؤية والبصر والمكونات الحسية ويستطيع التلاميذ أن يرتادوا بعض المتاحف والمعارض ويلمسوا أشياء بالحجم الطبيعى، فالمتاحف والمعارض تقدم التعلم المتمركز حول الموضوع.

والمدرسة التجريبية تفعل ذلك مع الذين يتعلمون الحرفة والمهنة من الصناع والحرفيين ـ يستطيع التلاميذ أن يروا ويراقبوا شخص ما يعمل فى مشروع وبعد ذلك يصنع هؤلاء التلاميذ المشروع نفسه بأنفسهم.

هؤلاء التلاميذ يكونون علاقة قوية مع شخص ما عادة يثير إعجابهم ـ ويريدون أن يعملوا جيداً فى بيئة التعلم حيث بنشاط الأيدى، وخبرة المدرسة التجريبية تكسب تكوين هذه العلاقة خلال عام فى مجال اهتمام خاص وليس مجرد حث وتحفيز التلاميذ إلى الارتقاء للمستويات الأكاديمية الجديدة الأعلى ولكن أيضاً تعطى التلاميذ خبرة الوعى بالمجال الذى يؤدى غالبًا إلى اختيار ما يناسبهم.

خصائص إيجابية للسلوكيات السلبية:

السلوكيات السلبية التى نراها غالبًا من الأطفال ذوى إعاقات التعلم الشديدة أو لدى مفرطى النشاط تتحول دائمًا إلى خصائص إيجابية فى مرحلة الرشد. وهذا يعطى الأمل لآباء هؤلاء الأطفال إذ يمكن للمدرسين أن يحددوا بدقة السلوكيات السلبية التى يظهرها تلاميذهم ويتخيلوا أى من تلك السلوكيات قد تساهم فى نجاح التلاميذ، ففى عام ١٩٦٧م رأينا عديداً من المهن الإيجابية تتشكل فى المدرسة التجريبية فى واشنطن على سبيل المثال ـ التلاميذ فى المدرسة التجريبية الذين يُطلق عليهم صفات: عنيد ـ متصلب ـ يحولون هذه السمات السلبية إلى خصائص إيجابية للمثابرة فى سن المراهقة والرشد إن التصميم والتحدى والإرادة وروح المثابرة تقودهم إلى أن ينجزوا ما يريدون.

«فأندرو ـAndrew» ـ تلميذ سابق فى المدرسة التجريبية ـ علق بقوله إنه لا يستطيع أن يقتنع بأن العديد من الطلاب فى الكلية لم يتعودوا العمل الصعب ويفتقدون القدرة على الانضباط والنظام.

قد يكون مثيراً للسخرية أو الفكاهة إذا قلنا قد تم إعدادنا أفضل وأحسن من العاديين للدراسة بالكلية بشكل أفضل مما هم عليه، والمدرسين لذوى إعاقات التعلم يفتقدون المرونة ويعانون من الجمود الفكرى، فهم يستطيعون فقط رؤية (طريق واحد) لعمل الأشياء على الرغم مما يلاحظه الآخرون من عزم وتصميم هؤلاء التلاميذ فى المشرع.

ويرون أن هذا الجمود والشدة والحدة تتحول غالباً إلى الالتزام والتعهد ـ ببذل الجهد ـ والإرادة والتصميم على تحقيق الهدف ـ والتركيز وتلك السمات الإيجابية بالنسبة للتلميذ تساعده على أن يصبح باحث علمى أو باحث طبى.

إن «د. كافى ـDonald Caffey» يعد أستاذاً بارزاً متميزاً فى المسالك البولية ـ وأستاذ فى علم الأورام ـ وأستاذ فى علم العقاقير والأدوية وعلم الجزئيات فى جامعة «Johns Hopkins» مدرسة طبية فى بالتيمور ـBaltimore Maryland ـ أخبرت التلاميذ فى المدرسة التجريبية (أنا لدى وقت شاق، إن مشكلتى تتلخص فى قدرتى على أن أصبح أستاذة متخصصة فى ثلاث مجالات).

وأنا أفعل أحد الأشياء أركز على شيء آخر ولذلك عقلى يفرز ويُصنف القفزات حوله، أنا لا أستطيع أن أركز انتباهى وأنتبه إلى الأشياء ـ ولكن ذات مرة أنا قمت بحبس نفسى فى الغرفة أنا كنت ذات طبيعة غريبة الأطوار. أنا مشتتة الفكر حول الأشياء أنا أتدخل فى كل الأشياء ـ حتى الآن أنا متمسكة ومُتشبثة ـ عندما أكون مُنهمكة مُستغرقة فى شيئٍ ما ـ لأن«Dr-Donald Coffey» تعلمت بطريقة مختلفة عن معظم الأطفال ـ وجدت صعوبة شديدة فى التعلم فى بعض الأحيان «Coffey» تركز عن عمد على إحدى المشروعات وتتجاهل الآخرين جميعهم ـ بينما فى أوقات أخرى اهتمامتها كانت محولة إلى كل شيء هى أعلنت من خلال خبرتها أن المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة هم أفضل المفكرين لأنهم غالبًا مثابرين وهى تعنى ما وراء المثابرة ـ فالغبى يكرر الشيء نفسه المرة تلو الأخرى، لأن درجة الاستثارة والدينامية داخلية ـ وهذا يعنى الصبر والاستمرار بعزم وعناد أبعد من النقطة المعقولة، التى يتوقف عندها معظم الناس

وهذا يعنى أنه يسعى ويجاهد من أجل هدف وحيد بإصرار وعناد كشخص بالغ في مدرستنا يقول (عندما أكون منهمكًا ومستغرقًا فى شيء ما ـ لا شيء آخر يهم ـ سوف أمضى قُدماً مهما كلفنى الأمر ومهما تكون العقبات. لا أنظر حولى إلى شيء آخر لأن هناك شيئاً بداخلى يقودني ويدفعني.

ربما لأن الكثيرين من ذوى الإنجازات المرتفعة ذوى إعاقات التعلم موهوبون بشكل غير عادى إلى درجة التميز فى مجالاتهم المختارة، وغالبًا ما يظهر فى مرحلة الطفولة لرفض عمل الأشياء بالطريقة نفسها التى يعمل بها الآخرين توضح حقيقة عدم القدرة.

يحل بعض الأطفال مشكلاتهم بطريقتهم الخاصة، .هم يخترعون طرقهم وأساليبهم الخاصة ولا يتبعون إجراءات متسلسلة معروفة.

«أفندون Richhard Avedon» مصور أزياء مشهور ومصور صحفى يقدم عروضًا فى المتاحف والمعارض فى جميع أنحاء العالم كان طفلاً خجولاً يعانى من صعوبات تعلم شديدة، وكان مزعجًا وغير مريح مع الأطفال ـ كان يقضى كثيراً من الساعات فى غرفة نوم مظلمة يرقب ويلاحظ العالم من خلال شريط صغير جداً وراء الظل وبدأ قريبًا التجريب مع العائلة مع كاميرا «Kodak Box Browine Camera» وهو فى سن العشرين ـ ذهب إلى قسم المخزن ـ «Bonwit teller» وبعد التصوير الفوتوغرافى للأزياء لم يعد يفعل ذلك مرة أخرى ولكنه تعلم من كل ذلك أن ينظر إلى العالم من زوايا جديدة ـ من خلال رؤى جديدة ـ من منظور جديد.

سام «Sam» كان دائمًا يرسم ـ المدرسين الذين يوجهون له النقد واللوم دائمًا لعدم انتباهه وعدم مشاركته فى الفصل، وأبواه يريدان أن يُصبح أكثر جدية فى العمل ولم يدركا أنه يمكن أن يكون جاداً فى الأعمال الحسية البصرية فقط وكان معلم العلوم يكلفه بانتظام بتوضيح كل تعريف وكانت استجابة ممتازة. قضى سام أكثر من ١٤ عامًا منذ مرحلة رياض الأطفال حتى تخرج من المدرسة الثانوية و٧ سنوات لكى يتخرج من الكلية ـ وكان باستطاعته أن يستمر حتى يتخرج من كلية الهندسة المعمارية ليصبح مهندسًا معماريًا ناجحًا ومصممًا

ومنفذًا الآن يميل ذوو التفكير البصرى إلى التسلية بالرسوم غير الهادفة (الشخبطة) واستخدام الألوان للتعبير عن عدم رضائهم عن المدرسين فهم يعبرون بالأشكال والخطوط ولا يستطيعون استخدام الكلمات.

«جيجينوم ـ Charles Guggenheim» الفائز بالجائزة الأكاديمية أربع مرات للأفلام التسجيلية ـ طُرد من المدرسة وهو صغير إلى أن يتعلم القراءة كان Mel ينقر قدمه أو أصابعه على الإيقاعات فى رأسه. كان جسمه يتحرك طوال الوقت فهو يعانى من فرط النشاط وتحددت مشكلته فى الاندفاعية ومشكلات تشتت الانتباه والتململ والقلق والاستياء وقد تعلم رقم هاتفه عن طريق النقر الإيقاعى وكذلك حقائق عمليات الضرب باستخدام التمارين الموسيقية.

وكان يستمتع بتجزئة الألفاظ إلى مقاطع لفظية، لأن ذلك يتضمن تحليل الأصوات ولكنه يفشل فى عديد من المناهج وفشلت محاولات تعليمه بالطرق والأساليب العادية حاول معلمه «بيتر Peter» ـ توظيف قدراته الموسيقية فى تعلمه المهارات الأكاديمية وبذلك استطاع أن يتخرج ـ ويستمر فى الكلية ـ والآن يعزف على الآلات الموسيقية فى فرقة موسيقية.

وكثير من الأطفال ممن يُظهرون سلوكيات سلبية يكونون غير مطيعين ولكنهم ليسوا أغبياء المعلمين فقط هم من يعى أن هؤلاء الأطفال يجب أن يستخدم معهم طرقًا خاصًا والآخرين الذين لا يدركون ذلك نجدهم يسببون الأذى والضرر للأطفال الصغار الذين يعانون مشكلة ولكن إصرارهم على تحقيق الإنجاز والهدف يجعلهم يفكرون فى حيل تساعدهم على حل المشكلة.

ـ كرس «مارك Mark» نفسه للأطفال الآخرين، حيث يتركونه يفعل أى شىءيريده ولمهارته اليدوية الفائقة أصبح مديرًا الآن لفرقة الروك الموسيقية.

ـ «كينيث ـ Kenneth» تعلم كل شىء تقريبًا من خلال التفاعل مع الناس والنبات، فهو قد تطوع فى بيت التمريض والبيت الأخضر التجارى ـ وكان يجذب أى شخص يقابله، ويتمتع بجمال آخاذ ـ وقد بذل معلمه جهدًا كبيرًا لتعليمه ولكنه فشل.

كان أصدقاؤه ينقذونه دائمًا بسبب تقبيل الناس المتكرر له ونادراً ما يدافعون عنه وقد أصبح ماهراً وكفئاً فى القراءة والكتابة ـ والرياضيات ـ لكى يتخرج من المدرسة الثانوية وهو لم يستطع أن يحقق إنجازًا بالكلية، لأنه شغوف بالنباتات فقط وقد قام بطبع نشرة إعلانية للتوزيع على نطاق واسع تعد (مغامرة فى توظيف الأموال)، تقول هذه النشرة (تعالى إلى Kenneth مع مشكلاتك مع النبات) ووزع هذه النشرات أمام متجر، وهو اليوم يمتلك ٤ مليون دولار.

ولأن بعض المهام المحددة المعينة، مثل: الكتابة والعمل مع الأشكال ما زالت تستنفد وتستهلك الوقت بالكامل بالنسبة له ـ استأجر سكرتيراً يكتب الرسائل ـ واستأجر محاسباً يساعده مع الكتب، واستأجر محامياً لفترة من الوقت ليكتب كل عقوده ـ وبسبب نجاحه كانت تنهال عليه العقود الحكومية.

أما «فيليب ـ Philip» فكان تلميذاً له عالمه الخاص، حيث يتوسل إليه المدرسون ويتضرعون إليه أن (ينتبه)، وتتضح سلبيته وجهله وبدائيته من خلال صمته الطويل ـ والتثاؤب المستمر والعدوان السلبى. الوقت الوحيد الذى تظهر فيه حيويته عند المناقشات المركزه وهو بيع الأشياء.

وكانت لديه أفكار يحاول أن يخرجها طالما أنها ترتبط بأى شىء يضمن البيع فيقف موقف المتحمس ـ العمل فى مخزن المدرسة، العمل ككاتب فى مخزن بقالة ـ أكبر خبرة يحصل عليها فيليب هى خبرة البيع ـ ثقته بنفسه تزداد أكثر ـ لغته تنمو وتتطور ـ وتطول مدة الانتباه وتمتد.

وقد اكتشف فيليب أنه يستطيع أن يبيع أكثر عندما يحافظ على الاتصال البصرى (لغة العيون) مع الناس ـ عندما يبتسم إليهم ـ وعندما يكون متحمساً لهم ولأن لديه رغبة جامحة لأن يبيع بقدر ما يستطيع تغير سلوكه على نحو مثير ومفاجئ وتزايدت دافعيته فى أن يذهب إلى الكلية كعمل عظيم تتزايد أهميته مع نجاحه. الآن بلغ معدله التراكمى ٤,٥ درجة، وتخرج من الكلية فى مجال التسويق وإدارة طلاء المخزن.

توضح وتفسر أن إعاقة تعلمها أولاً تكشف عن نفسها فى فصل الرقص الإيقاعى، الذى يتميز بدقات قوية بالأقدام والكعوب ـ هذه الفتاة لديها خبرة

صعبة وشاقة فى حساب وعد الخطوات. لا تستطيع تتبع النقر والخطوات ولا تستطيع تذكر التسلسل.

فى المدرسة وجدت صعوبة ومشقة بالغة فى سماع الحروف وتذكر التسلسل وتتبع الأوامر والتعليمات. وظهر ولعها وشغفها الأعظم وقدرتها على رواية القصة فى الوقت نفسه بمساعدة المحررين الذين اهتموا واعتنوا بتهجئتها الفقيرة، وقد أصبحت كاتبة مشهورة.

«عدد التلاميذ ذوى dyslexia» مصطلح وتعبير يرتبط خصيصاً بإعاقات التعلم فى القراءة والكتابة والتهجئة أى من لا يستطيعون الكتابة على نحو واضح ومقروء وربما لا يستطيعون التهجئة على أية حال، هم ربما يستطيعون أن يقوموا بإملاء قصص الخيال العلمى أو يقوموا بعمل تقارير ماهرة وممتازة.

حينما نفكر فى «Robert Benton, Pulitzer» الكاتب المسرحى.. مؤلف الروايات المسرحية الفائز بالجائزة ـ و«Wendy Wass erstein Tony» الكاتب المسرحى.. مؤلف الروايات المسرحية الفائز بالجائزة ـ و«ريتشارد كوهن ـ Richard Cohen» معلق صحفى بارز سابق فى موسسة للنشر لبريد واشنطن و«Fed Friendly» صحفى إذاعى مشهور، كل شخص من هؤلاء الأفراد لا يستطيع أن يتهجى أو يكتب على نحو واضح ومقروء، وكذلك يستطيع الأطفال ذوى صعوبات الكتابة الشديدة أن يصبحوا كتاباً، بل وكتابًا بارزين فى هذا المجال.

أنواع الذكاءات المختلفة:

كل الفائزين الموهوبين المذكورين سابقًا هم متعلمون متميزون يجب أن نحترمهم ونقدرهم لأنهم يتعلمون دائماً باستخدام أنواع من الذكاءات المختلفة عن الأفراد الآخرين.

كما أن «Harvard» عالم نفس ومربى و«جاردنر Dr. Hawrd Gardern» يقول: إن معظم المدارس تعتمد على الذكاء اللغوى ـ عالم الكلمات والمفردات ـ أو تعتمد على الذكاء الرياضى / المنطقى.

عالم الأعداد والمنطق:

يستخدم المتعلمون الذين يختارون مجالهم دائمًا الذكاء البصرى (مثلاً لفنانون ـ صناع الأفلام ـ المهندسون المعماريون) ـ ويستخدمون أيضًا الذكاء الموسيقى (كالموسيقيون مثلاً).

والذكاء الحركى فى تآزر العضلات والأوتار العضلية (مثل الراقصين والرياضيين)، وجاردنر يصف الأشخاص الذين لديهم ذكاء شخصى خاص بالذكاء الشخصى (مثل الزعماء العظماء ـ ورجال الأعمال) ويصف هؤلاء الذين لديهم «ذكاء شخصى ـ interpersonal» مثلاً (المعالجين ـ علماء ـ علماء اجتماع).

يتعلم بعض الناس من خلال الطبيعة (مثلاً علماء واختصاصى البيئة ـ حراس ومراقبون حديقة الحيوان ـ المستكشفون).

على نحو مؤكد توجد أنوع ذكاءات أكثر من الذكاءات التى وضعها جاردنر تلك التى تزودنا بالمسارات البديلة للتعلم، والآباء والمعلمين فى حاجة إلى أن يبحثوا عن هذه الطرق.

يجب أن يساعد المعلم المتدرب المعلمين الجدد لكى يحددوا طرقهم وأساليبهم الخاصة للتعلم، ومن ثم يستطيعون أن يزودونا بمسارات متعددة للتعلم فى مدارس وطننا.

اختلاف السلوك ونمط الشخصية:

يُظهر الأطفال ذوو إعاقات التعلم سلوكيات أخرى لا ترتبط بالتعلم، وهذا يمثل صعوبة بالغة بالنسبة للمدرسين لكى يفهموه، فى بعض الأحيان تتضارب أنماطهم الشخصية وتصطدم بالأنماط الشخصية لمدرسيهم، أو تتضارب مع ثقافة وتراث المدرسة.

نحن نستطيع أن نرى بعضًا من هذه الأنماط تنمو وتتطور فى مجموعات اللعب وفى الفرق الرياضية فى المدرسة، بدلاً من التركيز ،كثيرًا على سلوكيات الأطفال السلبية ـ يجب على المدرسين، والأشخاص العاملين فى مجال الصحة

العقلية أن يقضوا كثيراً من الوقت فى المدارس، يبحثون عما هو الطبيعى بالنسبة للأطفال ويحددون البيئات والمواقف المناسبة والملائمة لراحة الأطفال.

منذ ١٩٦٧م ـ أظهر المتخرجون من المدرسة التجريبية سمات شخصية متنوعة. بعض التلاميذ كانوا فى حالة استغراق ذاتى ـ كلى. بينما الآخرون كانوا مستمعين جيدين فى الطفولة. أقرانهم ونظرائهم يميلون أن يثقوا بهم. فقد كانوا فى الأغلب لا يستطيعون أن يكونون رأيًا عقليًا أو يصدرون حكمًا عقليًا.

وهم اليوم فى مهن مساعدة ـ الخدمات الاجتماعية ـ المستشفيات ـ والمدارس ـ ومراكز العناية بالطفل.

البالغين الراشدين الذين كانوا تتم مضايقتهم وإثارتهم وإذلالهم والسخرية منهم دائمًا فى طفولتهم، يُظهرون فهمًا وإدراكًا للألم الشخصى (التعاطف) ويرغبون فى مساعدة الآخرى، فبعض البالغين الراشدين ذوى إعاقات التعلم لا يستطيعون تقديم عملاً ناجحًا لأى شخص.. فهم يشعرون بالراحة فقط عندما يعملون لأنفسمهم مع أقل ما يمكن ممن الأشخاص.

هناك آخرون من ذوى إعاقات التعلم يرغبون فى العمل مع أكبر عدد ممكن من الموظفين والكوادر، وهؤلاء لا يعرون بالراحة مع التصنيف الهرمى المتدرج، ولكن يشعرون بالراحة والرضا فى العمل كأعضاء حيوية نشيطة فى فريق العمل، أو كشريك نشط فعال فى فريق العمل.

يظهر التمركز حول الذات أو التمركز حول الأنا كثيراً جداً بين الأطفال ذوى إعاقات التعلم.. لأنه يعتبر بالنسبة لكثير منهم انعكاساً لعدم نضج الجهاز العصبى المركزى، وإنعكاساً لتأخر النضج الانفعالى.

يشكو الآباء والمدرسون باستمرار من أن الأطفال ذوى إعاقات التعلم يكونون مستغرقين ومنهمكين ذاتيًا.

نرى أن التمركز حول الذات قد يُترجم إلى الابتكارية والإبداع ـ والأنشطة الناجحة المبدعة، فالفنان ـ والمخترع ـ والمفكر المبتكر ـ والفيلسوف المشهور ـ والناقد الشعبى غالبًا يصنعون إسهامًا بالغًا ضخمًا لحضارتنا.

كـان «روب ـ Rob» يحدد القواعد والتعليمات والتنظيمات بنظام حساس طوال اليوم مع إخلال قليل بالقواعد، وكان يُشار ويهيج إذا شخص ما من أقرانه في الفصل المدرسى كسر أى قاعدة من القواعد وإذا لم تتخذ المعلمة الإجراء الحاسم، يعتبر مسئولاً كطفل صغير.. وهو يريد أن يكون كشخص مسئولاً على حد سواء فى عالم منظم جداً وبالمقابل.. يفتخر ويزهو بإنقاذ قطط صغيرة وقعت فى بالوعة، ويفتخر بالعناية بطائر مجروح.

الشكل الفنى الوحيد الذى يستمتع به هو مصنوعات وأعمال الخشب، وهذا لأن أعمال الخشب دقيقة، ولأنه يستطيع أن يتوقع نتيجة جهده.. أصبح اليوم ضابط شرطى يتلقى عديداً من الإطراء والمديح بين قادته والقادة العسكريين لشجاعته وكفاءته.

إن الأطفال الذين يوصفون بأنهم سيئو السلوك يحتاجون إلى فحص وتشخيص لمعرفة كيفية حل المشكلات بطريقة مبتكرة؟

ومن ثم يمكن أن يعاد توجيههم وإيجاد وجهة جديدة للأغراض الموجبة لديهم هل هذا يعرض ويُظهر قدرة على البيع؟ ومن ثم، مخزن أو مؤسسة تجارية لبعض الأنواع ممكن أن تجعل هذا الطفل يتألق ويبدع فى المنزل والمدرسة. هل يُظهر سلوك هذا الطفل سلوك القادة والزعامة؟ هل يتبع الآخرون هذا الطفل على نحو تلقائى؟ يجب ألا ننسى أن كثيراً من الراشدين الناجحين الذين نطلق عليهم الأطفال ذوو السلوك السيء الذين لا يتبعون (القواعد والتعليمات)، وهم الذين ضللوا الآخرين بأنهم يخطئون، لأنهم فقط هم لا يستجيبون إلى ضغط ومعايير المجموعة ـ ولكنهم كانوا يعملون الشيء الخاص بهم.

ينتمى الأطفال المندفعون إلى ذوى صعوبات التعلم، وهم يظهرون تحدياً وعدم احترام للسلطة، على سبيل المثال تشعر «بلوين ـ Pauline» بالخطر وعدم الأمان، عندما لا يكون هناك نظام بالفصل المدرسى، أو عندما تكون القواعد والتعليمات غير واضحة، ومن ثم كانت فى حاجة شديدة إلى أن تعطى الأوامر وتعلن كما تعتقد وكما تفكر حيث كانت تُملى على المدربين ماذا يجب أن يفعلوه. اليوم هى أصبحت برتبة ملازم أول فى الجيش ناجحة، حيث تتلقى ما تطلبه، وتوجد لديها إجابة على كل سؤال.

الأنماط الشخصية الشائعة بين الأطفال ذوي إعاقات التعلم، ومنها:

- الطفل سريع الانفعال:

«اليانور ـ Eleanor» كانت طفلة سريعة الانفعال فى المدرسة، كانت تشعر بعاطفة قوية وانفعال نحو كل شيء، وعندما نضجت انفعالاتها أصبحت تركز فى الفن واهتمت بالمصنوعات اليدوية، وكانت تدخر الأشياء الثمينة وتصنفها هى اليوم تعمل فى المتحف وتشارك بمعرفتها ومعلوماتها مع المساعدين الذين يعملون معها.

- الطفل المنعزل الوحيد:

حاول «كريستوفر ـ Christopher» أن يكون غير ظاهر بقدر الإمكان فى المدرسة فنادرًا ما كان يتحدث أو يتكلم. كان يحب الجمال الطبيعى، الهواء الطلق والخلاء والمدرسين بذلوا معه جهدًا كبيرًا لكى يندمج فى التعليم وهو منسق أزهار ونباتات فاز بجوائز لمهارته الفنية.

أما «تيدى ـ Teddy» لا يستطيع أن يعمل فى مجموعة. حتى لو كانت المجموعة اثنين، اليوم هو مُصدر بارع يمتاز لأنه يعمل بمفرده وقد نال التقدير والاحترام والإعجاب لصوره الشاعرية.

- الطفل الحساس:

«نيد ومانيا ـ Ned and Minna» كانا مربيين، بدأ مبكرًا فى المدرسة مع أصدقائهما، الذين جعلوا من حولهم يشعرون بالراحة والرضا والاستحسان عن أنفسهم كانوا على وجه الخصوص يعتنون بالطفل على نحو فعال، فقد يعتنون بالأطفال الرضع عناية فائقة، ولديهم إحساس الملائكة لمساعدة الأطفال كما ساعدهم الآخرون، عديد من خريجى المدرسة التجريبية يصلون إلى سن البلوغ أو الرشد مزودين بمعرفة كيف يدافعون عن أنفسهم، ولديهم حساسية شديدة لردود أفعال الناس ونواحى قوتهم أو اهتماماتهم، وتبدو عليهم السمات العدوانية.

- **الطفل المتمرد:**

«جـــريجـــوى ـ Giregory» كـان يعـاقب بشكل مـستـمـر في مدرسته السابقة، حيث كان لا يفعل كما يُقال له، كان عدوانيًا عنيدًا صلبًا قاسيًا. كان معلموه خائفين أن يقود الأطفال خارج الفصل المدرسي إلى احتجاج أو إضراب وأن التلاميذ الآخرين يمكن أن يتبعوه، عندما بلغ سن الرشد كانت قيادته محل إعجاب وثقة واعترفت به النقابة وقدرته تقديرًا عاليًا وأصبح شخصية حازمة فعالة في اتحاد المعلمين.

وعلى الرغم من أن الطفل المتمرد الثائر لا يكون دائمًا محب للاستطلاع أو مستفسرًا أو مفكرًا إلا أنه يرى أكثر من طريقة لعمل الأشياء وفي الفنون، يستخدم هؤلاء التلاميذ غالبًا الخامات والمواد المستهلكة بطرق إبداعية ابتكارية جديدة.

- **طفل بدون أصدقاء:**

كما قالت «Susan» (شيء ما أنا أفعله يجعل الناس يتحولون عني.. أنا لا أعرف ماذا فعلت ولكن ليس لدى أصدقاء)، العديد من التلاميذ ذوى إعاقات التعلم الشديدة يميلون أن يكونوا دون أصدقاء ومنعزلين عن المجموعات في المدرسة.

هؤلاء التلاميذ يسببون لآباءهم قلقًا كبيرًا، لأنهم يكونون بمفردهم وحيدين معظم الوقت، وكثير من هؤلاء التلاميذ ينتهى بهم الأمر إلى التشرد وعدم المأوى ـ مع البالغين الأكبر سنًا ـ أو أولئك الذين يكونون مرضى ـ وهؤلاء يحتاجون المساعدة والعطف والطريق إلى مساعدة هؤلاء التلاميذ هو أن نشعرهم أنه مهمون جدًا في مساعدة الآخرين. وغالبًا هم يرغبون أن يساعدوا من خلال الفن والموسيقى والرقص والدراما وصناعة الأفلام.

قالت الأم تريزا مرة (لن نعرف حتى نرفع أيدينا إلى السماء، نحن مدينون إلى الفقراء كثيرًا لسماحهم لنا أن نخدمهم) الحقيقة التى تحدثت عنها الأم تريزا تؤثر على إحساس النفوس البشرية التى تريد أن تفعل شيئًا ما مفيدًا ونافعًا للآخرين لكي تشعر بالسعادة والإنجاز على نحو حقيقي.

وجدت المدرسة التجريبية أن التلاميذ ذوى إعاقات التعلم الخطيرة يكتسبون مهارات المساعدة، فهم يبدأون فى الكشف أكثر عن ثرواتهم ويشعرون بالارتباط أكثر بالعالم، لأن الآخرين الذين يحتاجون يصبحون مفوضين مخولين من قبل أنفسهم.

وتظهر واحدة من أكبر سلوكيات التحدى بالنسبة للمدرسين بالإضافة إلى الآباء عن طريق الطفل ذى إعاقة التعلم، هى أن يُقدم على مغامرة ومخاطرة ويصبح مخططًا هؤلاء التلاميذ غالباً يتم وصفهم كمنشدين للكمال، الذين يجب أن تكون كل إجاباتهم صحيحة أو لا يحاولون.. هم أطفال ذوى إعاقات التعلم ذاقوا وجربوا الفشل والهزيمة فى الحياة المبكرة، ولن يخاطروا ويتذوقوا طعم المرارة اللاذع مرة أخرى.

عليهم أن يكونوا ملهمين ـ ومثارين ـ ومتعلقين منجذبين للتعلم ـ غير مهددين.. غير متوعدين بقدر الإمكان.. يجب أن يُقال لهم إنه لا توجد أخطاء فى الفن (ولكن يوجد كثير من الاحتمالات لهم لكى يكتشفوها).

عليهم أن يروا أن التراكيب الموسيقية التى يمكن أن تكون جميعها مختلفة وممتازة.

على سبيل المثال صرح «باتريك ـ Patrick» وأعلن أن فيلم سيم مختلف تمامًا عن فيلمى. كيف يكون الفيلمان متساويان فى درجة الامتياز؟ يأمل فى أن يرى هولاء الأطفال يحصلون على عمل ووظيفة كراشدين فى الأعمال، والوظائف التى تكون محددة جداً ومعقدة، مثل: مفتشى المرور ـ المحاسبين ـ والتقنيين التكنولوجيين الطبيين ـ (مثلاً الإخصائيين باستخدام الطاقة الإشعاعية والطب الإشعاعى والإشعاع النووى) هم يعرفون على نحو دقيق ومحكم ما يُتوقع منهم.. وتقديرات وتقييمات أدائهم تميل أن تكون مرتفعة جداً.

بالنسبة لكثيرين منهم المجالات المتعددة فى الفنون من الممكن أن تسبب لهم اضطرابًا، ما لم يقدمون بشكل محدد جداً ونوعى عن طريق الفنانين ـ كطريقة عمل الفنون.

- **الطفل المندفع:**

إن الأطفال المندفعين متهورين بشكل كبير، ويتصرفون ويسلكون قبل أن يفكروا في بعض الأحيان، ويصبحون راشدين ناجحين لأنهم لا يخافون ولا يهابون المخاطر والمغامرات مثل «ماريو ـ Mario» دخل مغامرة ومخاطرة في عمل لرأس المال، و«فيليب ـ Philip» استمر في شركته التي توقفت عن العمل.

و«زاب ـ Zab» أسس شركته حيث كادت أن تشهر إفلاسها لعجزه عن دفع ديونه، وتساعده أن ينهض من جديد مرة أخرى.

وهناك عديد من القصص للسلوك المندفع المتهور.. ذلك الذى يؤدى ويقود إلى كوارث فى العمل.

يكون تقدير الذات لدى الأطفال ذوى التحكم الضعيف فى الاندفاع والتهور ضعيفًا، والتقييمات والأحكام الضعيفة التى تؤكد احتمال وقوعهم فى مشاكل مع القانون.

على أية حال تعتبر خبرة وتجربة المدرسة التجريبية أن ذلك ممكن أن يقل باستخدام مداخل التدريس الفعالة فى التربية الخاصة والاستشارة والنصيحة والتداول والتشاور الجيد ـ وعلاج الكلام وأمراض التخاطب ـ والعلاج المهنى ـ والخبرات فى الفنون ـ والتدعيم والمساندة القوية من أعضاء العائلة أو الكبار الآخرين الذين يشاركون فى حياة الأطفال.

عندما يوجد متهور مهمل ويفكر فقط فى اللحظة الآنية، ويشعر أن هناك أملاً عندما يُثبت عمله ويوضع فى إطار على الحائط ويُقدر، تزداد ثقته بنفسه، ومن ثم يقوى شعوره بأن هذا السلوك يتم تقديره ومهم، ولذلك يبذل جهده لكى لا يقع فى مشاكل.

- **الطفل النهم الذي لا يشبع:**

«جارى ـ Gierry» كان طفلاً لا يشبع أبدًا ـ يأخذ الانتباه من معلميه حتى إنهم شعروا أن هناك قليلاً من الخطأ فيهم. المعلمون الذين تنقصهم الخبرة يعطون

بلا حدود حتى يُستنزفون على نحو كامل، المعلمين المحنكين يعطون جارى مقداراً إضافيًا ولكن لا يعطونه الفرصة لكى يستنزفهم.

وجارى يحب الفن والدراما ـ ويقضى وقتًا إضافيًا فى فصول الفن والدراما اليوم أصبح مرشداً سياحيًا يجول ويطوف، ولا يتوقف عن الرحلات، يأتيه الجمهور تلو الجمهور من كل حدب وصوب، يستمعون إليه بانتباه ويحبون ما يقوم به ويمثل محور اهتمام للكثيرين وتسمح له وظيفته أن يجول ويطوف بالناس حول المتاحف ويسعى مناضلاً من أجل اهتمامه وولعه وشغفه بتاريخ الفن.

و«إيزر ـ Essther» كانت غير منظمة لدرجة أنها كانت لا تستطيع أن تجد كراسة الواجبات المنزلية، ولا تستطيع أن تجد دبوس شعرها أو شمسيتها أو ملابس الجيمانزيوم الخاصة بها.

لقد أصيب والدها بالمرض.. فلا تذهب المدرسة كل يوم لأنها لا تعى معنى الوقت وليس لديها إحساس بالوقت أو المكان.

والدتها تلفت نظرها إلى (سريرها غير المرتب) أو (الفوضى وعدم النظام فى حياتها).

معلموها ألقوا اللوم والعقاب على الوالدين لإهمالهما، كانت تسكب طعامها فى وقت الغذاء .

ـ وتصطدم وترتطم برفاق الفصل المدرسى مسببة سقوط الأشياء التى بين أيديهم، إنها ضحية الوقت والفراغ ـ تلك الأبعاد الخفية لإعاقات .التعلم ـ كانت مبعثرة فى جميع أنحاء المكان ـ فلا تستطيع أن تدرك وظيفة كل جزء من جسمها ـ تحتاج لفهم المعالج المتخصص الذى يساعدها على اكتشاف ذاتها وإيجابيتها.

برنامج معالجتها قد صُمم لكى يساعدها على التآزر الجسمى العقلى. معلمين التربية الخاصة لها كانوا على وعى وإدراك تام لمشاكلها بالنسبة للوقت والمكان.

وكانوا يؤكدون لها أن هناك وقتًا وفراغًا أى حيز فى الفضاء لكل الأشياء وقد عملوا وفقًا لإستراتيجيات لمساعدتها، كى تستطيع تنظيم مكتبها ومنضدتها فى

الفصل، وتنظيم عملها وتنظيم نفسها وهي من خلال الدراما تستطيع أن تؤدى المشاهد تلك التي توضح وتعرض عدم النظام وعدم التنظيم ثم مشاهد تعرض النظام والتنظيم معلمها فى الموسيقى لا يتركها تبدأ أى دروس حتى تنظم وترتب كل الخامات والأدوات معًا التى استخدمتها وعندما نمت وأصبحت أكبر سنًا ـ أدركت صعوباتها الخاصة واستخدمت التكنولوجيا والتقنية ـ من أجل المساعدة وأقنعت الآخرين أن يساعدوها لنمو وتطوير أنظمتها الخاصة من أجل تذكر الأشياء واجتياز امتحان المدرسة الثانوية والكلية وتخرجت وحصلت على درجة الدكتوراه فى الصحة العامة وفى وقت فراغها كانت تعزف على آلة المزمار.

بعض الأطفال لا يستطيعون التفاعل الاجتماعى مع الآخرين، فى المدرسة وجدوا مجالات لا تتطلب مهارات اجتماعية ـ ورحلة الحياة مملوء بالصعاب.

هؤلاء الأطفال طوروا تلك المهارات ولا شك أن الأطفال ذوى إعاقات التعلم يأخذون وقتًا أطول لكى ينموا ويجدوا أنفسهم.

تشكل الخبرة مع شاعر أو نحات.. أو لقاء غير متوقع مع فرقة مسرحية من الممثلين والمغنيين.. أو محاولة الإيقاع، يمكن أن تفتح مجالات جديدة لهؤلاء التلاميذ.

إن تطور الاهتمام يتحول إلى شغف وهيام، ويمكن أن يعطى المعنى والاتجاه لحياة الشخص لهذا فإنه من المهم للمدارس أن تقدم للتلاميذ نوعًا من الخبرات فى الفنون ـ مثل أن تترك التلاميذ يعدون مائدة مختلفة من الطعام نوع من الغذاء أو العشاء على الطريقة المقصفية، تقدم فيه أنواع شتى من الأطعمة والألوان كالمشهيات واللحوم الحارة والباردة والسمك المدخن والنقانق والجبن والسلطة ـ كأنشطة مناسبة.

أما الكبار الذين يحضرون إلى المدرسة التجريبية المسائية فإنها جعلتهم يشعرون باليأس بصفة عامة فقد شعر عدد قليل جدًا ممنهم أنهم حققوا بعض التطور فى المهارة أما البقية فقد شعرت بالإحباط على فقد السنوات فى محاولة تعلم القراءة والكتابة.

فى بعض الحالات الأخرى ـ كانت مهارتهم الرياضية جيدة ـ وفى حالات غيرها كانت المهارات الرياضية أسوأ من مهارات فنون لغتهم، عدد قليل من الكبار يستطيعون أن يعدوا ما يحتاجون إليه.

إنهم يدركون أن مهاراتهم اللغوية كانت ضعيفة، فهم يرون الأشياء بصرياً ولكن لا أحد ينتبه إلى هذه القوى، هم شعروا أن منزلتهم وقيمتهم قد إنخفضت، كأنهم متعلمون فى مرحلة مبكرة من العمر. لا يوجد فرد يحاول أن يضحى بالوقت أو الطاقة لكى يكتشف ما يستطيعون أن يفعلوه؟ أو هل يستمتعون وهم يفعلون هذا الشىء؟ عندما ذهبنا نتجول حول الغرفة قوبلنا بستين من تلاميذنا ووجدنا التسعين الكبار جميعهم لديهم موهبة أو اهتمام فى الفنون.

قوة الفنون يمكن أن تستخدم لتنمية مهارات الاستعداد ـ ومهارات التنظيم ـ واللغة المكتوبة والشفهية جوهر المناهج (لا تترك جيل آخر من المتعلمين الفقراء يعانون كما عانينا نحن لأن كل طريقة ممكنة ومحتمل أن تعلمنا شيئًا لم نجربه فى استخدام الفنون) كل فن يمثل الالتزام بضوابط محددة لكى تُتقن كل خطوة يجب أن تتدرب على أن ـ تفعل الشىء نفسه المرة بعد الأخرى ـ وربما بطرق مختلفة.

وهذا معناه أن تربط الشىء بالآخر وتدرك تكاملهم فى معنى واحد معظم الفنون تتطلب إيقاعًا محدداً ـ وتوقيتًا نوعيًا محدداً ـ يساعد الطفل الذى ليس لديه إحساس بالوقت أو التوقيت.

إن وضع الطفل المناسب الملائم له شىء مهم جداً فى جميع الفنون، التى تستطيع أن تنمى وتطور العناصر الأساسية الرئيسية لترجمة وفهم القراءة.

يرى العديد من الناس الفنون كتعبير ساحر ـ ولكن لا شىء يكبحه أو يثبطه ـ من الضرورى أن يُنظر إلى الفنون كمتطلبات للتعبير ـ وكعرب للخبرات ـ وكمتعة للمعلومات الجديدة ومن الضرورى أن ينظر إلى الفنون كمعارض وأداءات تلك التى تضاف للتحصيل الأكاديمى.

مما تقدم يمكن استخلاص بعض الأسس التى يجب أن تعتمد عليها معلمة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وهى:

١ - التجريب أهم أسس التعلم لهؤلاء الأطفال.

٢ - اختيار مواد وأنشطة التعلم المناسبة لاهتمامات الأطفال الفردية من الأمور الضرورية لتحقيق المعالجة اليدوية والتفاعلية.

٣ - مستوى اهتمام الأطفال هو الذى يحدد متى ننتقل إلى موضع آخر.

٤ - اتركى الفرصة للأطفال للملاحظة والاكتشاف وعقد مقارنات.

٥ - دعى الأطفال يحددون سرعتهم فى اتخاذ المهام.

٦ - أنشطة التعلم الجماعى مفيدة إلى حد كبير لهؤلاء الأطفال.

٧ - إن استخدام الحواس فى الاستكشاف والتعلم أمر حيوى لتنمية القدرة على التعلم.

٨ - يجب أن تكون بيئة التعلم جذابة وتحتوى على مواد درامية على مواد درامية وفنية وموسيقية مع منح الفرصة لهم لاستخدام الأدوات والخامات بطرق جديدة غير مألوفة.

٩ - اعمل على تحديد مصادر التعلم (الكتب ـ الصور).

١٠- المحافظة على بيئة التعلم نظيفة وصحية جزء مهم من عملية التعلم.

١١ - اشتراك الآباء فى عملية التعلم لأبنائهم أمر ضرورى.

١٢ - يجب فهم كل حالة على حدى بالإضافة لكل ما يمكن أن يظهر التميز والتفرد.

١٣ - إن استخدام الموسيقى يدعم تعلم الأطفال وخاصة فى تعلم المفاهيم باستخدام التضاد وكذلك باستخدام الأغنية.

١٤ - إن صوت المعلم العالى يؤدى إلى التشويش وعدم التفاعل الإيجابى.

١٥ - ابتكرى أغانى بسيطة تعبر عن موضوع التعلم وعن الأنشطة التى يقومون بها فالموسيقى تساعد على الاستمتاع بعملية التعلم.

١٦ - تعتبر ألعاب الأصابع مفيدة فى تعلم الحروف والأعداد.

١٧ - عند تدريس الرياضيات اتركى فرصة للأطفال للتخمين باستخدام مواد لعب يحبها الأطفال.

١٨ - ساعدى الأطفال على إدراك التشابه .والاختلاف لأن ذلك يساعد على فهم التقييم فيما بعد والاختلاف لا يعنى الأسوأ.

١٩ - يجب مساعدة الطفل على تكوين صورة إيجابية عن ذاته.

٢٠ - لا بد أن نعلم أن الأطفال ليسوا جيدى الاستماع للكبار ولكنهم لا يفشلون فى تقليدهم.

٢١ - احرصى على تقدير منتجاتهم حتى تسهمين فى خلق مناخ من الاحترام وتقدير رأى الآخرين.

الفصل الثالث

برامج التدخل المبكر فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

برامج التدخل المبكر فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

تنطلق برامج التدخل المبكر فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من افتراض مؤداه أن الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة يعتمدون على مداخل حسية متعددة (بصرية ولمسية وسمعية، ولذلك تعتمد برامج التدخل المبكر على تنمية هذه المداخل المتعددة، وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (١٩٨٣م) ،(٢٠٠٥م) نموذجا جدير بالتطبيق لتقدير القدرات المتباينة للمتعلمين (اللغوية ـ الحركية ـ الموسيقية (السمعية)، ـ البصرية ـ العددية ـ الاجتماعية).

برامج التدخل وأنواع الذكاءات المتعددة:

١ - الذكاء اللغوي:

يشير إلى إمكانية الفرد فى التواصل اللغوى والتحدث وفهم المعانى والكلمات والاستمتا ع بالألعاب اللفظية.

٢ - الذكاء الرياضي / المنطقي:

يقصد به قدرة الطفل على استخدام الأرقام والتفكير الاستدلالى والاستقرارى الجيد والتعامل مع سلاسل طويلة من الاستدلالات، وإدراك وأداء علاقات حسابية معقدة، ومن سمات هذا النوع من الذكاء: القدرة على رؤية واستكشاف وإدراك الأنماط الغير ملموسة، والتجريب وحل الألغاز، والميل إلى أسباب فعل الأشياء، والسرعة فى تعلم وإدراك المتشابهات، وطرح أسئلة تتعلق بلماذا وكيف، والميل إلى التنبؤ والتحليل والتنظير، والاستمتاع بالتعامل مع ما هو مجرد، والاستمتاع بالألعاب ذات القواعد..

٣ - الذكاء البصرى / المكانى:

يقصد به قدرة الطفل على تكوين الصور الذهنية للعالم من الذاكرة، والإدراك البصرى للبيئة، ومن ثم إدراك المعلومات البصرية أو العلاقات المكانية وتحويلها وتشكيلها من خلال التعامل والتواصل بأشكال بصرية مع الموجودات أو البيئة المحيطة، ومن سمات هذا النوع من الذكاء: القدرة على ابتكار الصور الذهنية المعقدة، والخيال الفعال والتخيل البصرى، والتمثيل والميل إلى الملصقات والمخطوطات والصور ولقطات الفيديو حيث يكون على دراية بالأشكال والألوان والأنماط فى البيئة وإدراك العلاقة بين الأشياء الموجودة، ورؤية العالم الفيزيقى بدقة وترجمته إلى أشكال عديدة، ورؤية الأشياء وعلاقتها بالأخرى، واستخدام الخرائط الذهنية والمعينات البصرية، والتفكير والتخطيط فى ثلاثة أبعاد، وتنظيم الأماكن والأشياء والمساحة، والاستمتاع بالتصميم والديكور.

٤- الذكاء الجسمى/ الحركى- Bodily/Kinesthetic Intelligence :

يقصد به قدرة الطفل على استخدام أجزاء من جسمه مثل اليدين والأصابع والأذرع أو الجسم كله؛ وذلك لإنجاز المهام، وتحقيق التآزر والتناظر بين حركاته الجسمية، واستخدام الجسم للتعامل مع الأشياء وبناءها وتكوينها وإنتاجها، ومن سمات هذا النوع من الذكاء: القدرة على عمل حركات عشوائية ومبرمجة مسبقا، والأطفال لديهم إحساس ووعى بحركات الجسم فهم يحبون الحركة واللمس والتعلم اليدوى، والتناسق والارتباط بين العقل والجسم، وتحسين الوظيفة البدنية، والتعبير عن الذات من خلال الجسم، والتعبير عن الانفعالات من خلال الحركات الجسمية، والحركة الدائمة، والالتزام بالراحة، والتوسع الإدراكى من خلال الجسم، واستجابة جسمية بدنية مطلقة، وتمثيل الدراما الإبداعية بإتقان.

٥ - الذكاء الموسيقى- Musical Intelligence:

يقصد به قدرة الطفل على أداء وتقويم وتقدير الموسيقى، وفهم المعانى من الأصوات والتواصل بها كشكل من أشكال التعبير عن الذات، ومن سمات هذا

النوع من الذكاء: القدرة على إدراك الألحان والمقامات الموسيقية، والميل اتجاه الأصوات المختلفة مثل صوت الإنسان وأصوات من الطبيعة وصوت الآلات الموسيقية أو أى أصوات أخرى ينتجها الإنسان، والإحساس بالقافية والنغمات والاستجابة السريعة للموسيقى المسموعة، وتقدير البنية الموسيقية، والاحتفاظ بنغمات ما يسمع من موسيقى فى العقل، وتلحينها وتنظيم القافية، وابتكار الموسيقى وتذكر الأغانى بسهولة، والغناء واستخدام الآلات الموسيقية.

٦ - **الذكاء الاجتماعى**. Intersonal Intelligence:

يقصد به قدرة الطفل على التفاعل والتعامل مع الآخرين وملاحظة انفعالاتهم، وإدراك وفهم مشاعرهم ونواياهم واحتياجاتهم ودوافعهم والتمييز بينها، ومن سمات هذا النوع من الذكاء: القدرة على التواصل اللفظى وغير اللفظى الفعال، والتعاون والعمل فى مجموعات من أجل تحقيق هدف مشترك، والعمل بإتقان مع مجموعة متشعبة من الأطفال، وملاحظة الفروق والاختلافات بين الأطفال، وخلق ودعم التآزر والتعلم من خلال التفاعلات الشخصية مع الآخرين وإظهار التعاطف معهم، ومعرفة حدود العلاقات مع الآخرين، ومعالجة المعلومات من خلال الارتباط بالآخرين، وتكوين الأصدقاء بسهولة والاستمتاع بصحبة الآخرين، والتفاوض والتعامل مع حل المنازعات، والتميز بالمهارات التواصلية، وحب التكلم والتأثير.

٧ - **الذكاء الشخصى**. **Intraoersonal Intelligence**:

يقصد به قدرة الطفل على فهم ذاته ومشاعره وأهدافه واهتماماته ودوافعه وانفعالاته ورغباته ومخاوفه والميل إلى الخجل من الآخرين والأنطواء على مشاعره الداخلية، وبناء نماذج ذهنية دقيقة لذاته، ومن سمات هذا النوع من الذكاء: القدرة على التفكير فيما يتم التفكير به (التفكير فيما وراء المعرفة)، والميل إلى التأمل الذاتى والاستبصار، والتركيز بالنسبة للعقل، وإدراك المشاعر المختلفة والتعبير عنها، والتنظيم العالى للتفكير، وفهم نقاط القوى والضعف، والميل إلى كتابات ذاتية تتمثل فى النثر والشعر، والطفل يكون مخطط ذاتى ممتاز فى وضع وتحديد

الأهداف، ويحب الوحدة والتفكير بمفرده، والاستمتاع بالاكتشاف الذاتى (Veenema,etal.,1997,1-4) (بام روبينز وجان سكوت، ٢٠٠٠، ٨-٩٠)، (Lane,2000)

(Hine,2002)، (Jones,2003)، (Zapf,2004,g-10)، (Gardner,2005,8-11)، (Willingham,2005, 5-6)، (Cooze & Barbour,2005)، (Shaw,2005, 2-3).

وهناك ذكاءات متعددة أخرى مقترحة من قبل الدراسات والبحوث المستمرة ، فى مجال الذكاءات المتعددة، إلا أنها ما زالت فى مرحلة البحث ولم يثبت صحتها كذكاءات بعد حتى الآن؛ لذلك تقتصر الدراسة الحالية على السبعة أنواع الأساسية من الذكاءات المتعددة التى توصل إليها جاردنر فى نظريته عام ١٩٨٣م نظراً لشيوع هذه الذكاءات المتعددة.

- **مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة:**

تعتمد نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة من المبادئ، ويمكن توضيحها فيما يلى:

١- يمتلك كل فرد جميع الذكاءات المتعددة ولكن بدرجات متفاوتة:

فيؤكد جاردنر على أنه لا يوجد فردين على الإطلاق لهم الذكاءات المتعددة نفسها بالضبط بالدرجات نفسها حتى لو كانوا توائم متطابقة، ومن ثم يمتلك البعض مستويات عالية جداً من الأداء الوظيفى فى جميع الذكاءات المتعددة أو فى معظمها، بينما يمتلك البعض مستويات منخفضة جداً من الأداء الوظيفى فيها، وهناك يقع فى موضع ما بين هذين القطبين أى أن بعض ذكاءاتهم متطورة جداً، وبعضها نام على نحو متواضع، والباقى نموه منخفض نسبياً.

٢- يمكن لكل فرد تنمية ذكاءاته أو الارتقاء بها إلى مستوى مناسب من الكفاءة:

حيث أن كل فرد فعلاً لديه القدرة على تنمية الذكاءات المتعددة إلى مستوى عالى من الأداء إذا توفر لديه الدافع، ووجد التشجيع والتدريب المناسبين، فالكثير

من المران يؤدى إلى الإتقان، وأن استعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم فى تنمية وتطوير نوع آخر من أنواع هذه الذكاءات المتعددة، ويجب منح كل فرد الفرصة لكى يمكن التعرف على ذكاءاته المتعددة وتنميةو هذه الذكاءات المتعددة.

٣- تعمل الذكاءات المتعددة متفاعلة ومتكاملة داخل الفرد:

حيث أن الذكاءات المتعددة لا يعمل أحدها بمفرده فلكى يفكر الفرد جيداً لا بد أن يقرأ، ولكى يعرف لا بد أن يحرك يده، ،ولكى يتفاعل مع مجتمعه لا بد أن يفهم نفسه، وكل نوع يعتمد على غيره، فالذكاءات المتعددة تتفاعل دائماً الواحد مع الآخر، فعلى سبيل المثال: حين يلعب طفل بالكرة، يحتاج ذكاء جسمى/حركى (يجرى، يركل الكرة ويمسك بها)، وذكاء بصرى/مكانى (يوجه نفسه فى الملعب وتوقع مسارات الكرات)، وذكاء لغوى/لفظى، وذكاء اجتماعى (أى أن يراوغ عن نقطة بالحجج بنجاح أثناء الخلاف فى اللعبة).

٤- يستطيع كل فرد التعبير عن كل ذكاء من ذكاءاته المتعددة بأكثر من طريقة:

تؤكد نظرية الذكاءات المتعددة على ثراء وتنوع الطرق التى يظهر بها كل فرد مواهبه فى الذكاءات المتعددة وكذلك فى الروابط بينها، فقد يجهل فرد القراءة (ذكاء لغوى/لفظى)، ولكنه يجيد رواية القصص (ذكاء لغوى/لفظى) أيضاً، وقد يفشل فرد فى العزف على العود (ذكاء موسيقى)، ولكنه يجيد ابتكار الألحان وتذكر الأغانى (ذكاء موسيقى) أيضاً (Weller, 1999)، (إسماعيل الدرديرى ورشدى كامل، ٢٠٠١م)، (جابر جابر، ٢٠٠٣م، ٢٠-٢٢)، (محمد حسين، ٢٠٠٣م، ١٨)، (Gardner,2005,11).

ومن هذا المنطلق تعد نظرية الذكاءات المتعددة واحدة من أقوى المؤثرات وراء التغيير التعليمى فى أنحاء العالم الآن، ومن ثم فإن المدرسون على مستوى العالم يتفقون الآن على منطقية المبادئ المتضمنة الإستراتيجية التى ترسمها هذه النظرية فى الفصول الدراسية (محمد حسين، ٢٠٠٣م، ١٩).

ولا شك أن نظرية الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها ثورة فى مجال الممارسة التربوية والتعليمية، ومن ثم إغناء المجتمع بالمواهب المتعددة وتنويع ثقافته وحضارته بشكل يفيد تطور المجتمع وتقدمه؛ مما جعل لهذه النظرية أهمية تربوية كبيرة فى التدريس، ويمكن توضيحها فيما يلى:

١- تساعد نظرية الذكاءات المتعددة المعلم على توسيع دائرة إستراتيجياته التدريسية، ليصل لأكبر عدد من الأطفال على اختلاف قدراتهم، ومن ثم تسهم هذه النظرية فى تحديد قدراتهم وأنماط تعلمهم واهتماماتهم وخلفياتهم بأنفسهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة واحدة عن أى محتوى معين.

٢- تساعد نظرية الذكاءات المتعددة المعلمين على تنمية قدرات الأطفال بدرجات مختلفة داخل كل طفل وإعطاء الفرصة لكل طفل لكى يتعلم وفقاً للذكاءات التى يظهر قوة فيها، ومن ثم قبول التنوع والاختلاف ويدعم ذلك دراسة هايكى - Hickey (2004) التى أكدت على اكتشاف نقاط القوى والاستفادة منها الأطفال وتضمين ذكاءاتهم الأقوى والاستفادة منها فى التعلم وإظهار ما تعلموه.

٣- تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذج للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التى تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، حيث إن هذه النظرية تقترح حلول يمكن للمعلمين أن يصمموا فى ضوئها مناهج جديدة ويقوموا بصياغة المناهج وطرق التدريس لمقابلة احتياجات الأطفال وميولهم واستعدادتهم المختلفة، كما تمد المعلمين بإطار يمكن من خلاله أن يتناولوا أى محتوى تعليمى ويقدموه بعدة طرق مختلفة.

٤- تشجع نظرية الذكاءات المتعددة الأطفال على التفكير الذى يجعل كل طفل يبدع ويبتكر، ومن ثم خلق بيئة تعلم التفكيرة الناقد ومهارات حل المشكلات (وليم عبيد، ٢٠٠١م، ١٧)، (Diaz- Lefebvre, 2004).

٥- إن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة داخل الفصول الدراسية يساعد على تنمية التحصيل الأكاديمى للمواد الدراسية المختلفة فى المراحل التعليمية المختلفة،

ويدعم ذلك نتائج دراسات كل من (Campbell g campbell (1999 التي أشارت إلى فعّالية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريس في تحسن مستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة والعليا في ست مدارس بالولايات المتحدة الأمريكية، بينما دراسة (Smith, etal. (2000 أثبتت فعالية نظرية الذكاءات المتعددة في رفع التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في المواد التالية: العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية وفنون اللغة، أما دراسة محمد أبو هاشم(٢٠٠٤م) فقد أشار إلى فعالية استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بينما دراسة سنية الشافعي (٢٠٠٤م) أسفرت نتائجها عن فعّالية استخدام إستراتيجيات تدريس وفقاً للذكاءات المتعددة في تعلم العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأكدت دراسة نوال فهمي (٢٠٠٦م) على فاعلية استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٦- التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة يساعد على تنمية الميول والدافعية والاتجاهات نحو المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية المختلفة ويدعم ذلك نتائج دراسات كل من (Goodnough (2000 التي أسفرت نتائجها عن فعالية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية ميول التلاميذ نحو مادة العلوم، بينما دراسة سعيد يحيى وأحلام الشربيني (٢٠٠٤م) التي أشارت إلى فعّالية استخدام الذكاءات المتعددة في تنمية الاتجاهات نحو مادة العلوم في حين أسفرت نتائج دراسة (Kornaber (2004 عن تحسن دافعية الطلاب للإنجاز، ومن ثم تنمية إتجاهاتهم نحو التعلم، وأكدت دراسة لوريس عطية (٢٠٠٧م) على فعالية استخدام إستراتيجيات تدريس وفقاً للذكاءات المتعددة في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي في مادة العلوم.

٧- نظرية الذكاءات المتعددة وضعت في الاعتبار مجال التربية الخاصة، فهي تهتم باكتشاف الأطفال الموهوبين، وتهتم بالأطفال ذوى الحاجات الخاصة بما في

ذلك المعاقين باختلاف نوع الإعاقة، ومن لديهم صعوبات فى التعلم، والذين لديهم اضطرابات النشاط الزائد ونقص الانتباه Attention Deficit and Hyperactivity Disorders جابر جابر (٢٠٠٣م، ١٦٩) ففى مجال الموهوبين أشارت دراسة إمام سيد (٢٠٠١م) إلى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة فى اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأكدت دراسة (Chan (2004 على فعالية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة فى اكتشاف الموهوبين باستخدام الذكاءات القوية لدى الطلاب الموهوبين، وفى مجال المعاقين أشارت دراسة سعيد يحيى وأحلام الشربينى (٢٠٠٤م) إلى فعالية استخدام الذكاءات المتعددة فى تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم (المعاقين سمعيًا) بالصف الأول الإعدادى، وفى مجال اضطرابات النشاط الزائد ونقص الانتباه أشارت دراسة (Cae g (2004 Schirduan إلى أنه يجب على مطورى المناهج والمعلمين أن يضعوا فى الاعتبار جميع احتياجات التعلم وأكدت على أطفال ذوى اضطرابات النشاط الزائد ونقص الانتباه على اعتبار أن هؤلاء الأطفال يمثلون عينة من الأطفال داخل الفصل الدراسى وأكدت هذه الدراسة على أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات النشاط الزائد ونقص الانتباه والذين يدرسون فى فصل الذكاءات المتعددة بالمدارس الابتدائية قد أظهروا نمطاً من الذكاءات مختلفاً بطريقة ملحوظة عن أقرانهم الذى يتعلمون فى الفصول التقليدية العادية والتى يغلب عليهم الذكاء اللغوى والذكاء الرياضى، وأسفرت نتائج هذه الدراسة على تحسين مفهوم الذات وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم لدى أطفال اضطرابات النشاط الزائد ونقص الانتباه باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة.

٨- التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة يجعل التعلم فعالاً حيث إنه كلما ازدادت مشاركة الطفل فى التعلم كلما كان بقاء أثر التعلم أقوى، ثم يصبح التعلم ذو معنى نظراً لأن الطفل يستخدم فى التعلم الفعال جميع حواسه، والشكل التالى يوضح التعلم الفعال فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

يؤكد محمد المفتى رأى أيسترونج فى أن التعلم الفعّال يتيح الفرصة لأن يكون هناك تقييم مبنى على حاجات الأطفال ومواهبهم واهتماماتهم، ومن ثم يتكون عند الأطفال المشاركة الإيجابية فى العملية التعليمية (محمد المفتى، ٢٠٠٤م ١٥١).

- أسباب الاعتماد علي نظرية الذكاءات المتعددة لذوي صعوبات التعلم:

١ ـ إن نظرية الذكاءات المتعددة تعد نموذجاً للفهم والتعرف على القدرات العقلية للأطفال وتركيبات هذه القدرات بهدف استثمارها بما يخدم العملية التعليمية، حيث إن هذه النظرية بمثابة عامل محفز مؤثر فى التربية (راشد راشد، ٣٧، ٢٠٠٥م).

٢ ـ إن التعلم بالطرق التقليدية داخل الفصل الدراسى لا تسمح للأطفال بإظهار قدراتهم بطرق تتفق مع قدراتهم الفائقة المتميزة، وبناءً على ذلك فإن الأطفال مجبرين وملزمين بإظهار قدراتهم فى الجانب اللفظى والجانب الرياضى فى التعلم حتى وإن لم تكن هذه الجوانب هى جوانب القوى المتميزة لديهم (Levin g Nolan,1996,116).

وعلى ذلك فإن نظرية الذكاءات المتعددة قد جذبت انتباه المعلمين بحثاً عن نظام تعليمى أكثر شمولية وفردية بما يشجع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة على استكشاف تميزهم والنجاح المستمر فيه، بالإضافة إلى خلق بيئة مثيرة وثرية مليئة بالمواد المسلية والألعاب والألغاز واللعب والقصص وغيرها حيث إن ذلك هو الأساس لصحة وسعادة الأطفال فالأطفال الذين لديهم هذه الأنواع من الخبرات يعرفون طرق متعددة لتعلم أى شيء (Gardner, 2003,56).

٣ـ وتشير كيت ميرس وآخرون (٢٠٠٦، ١٠٩) إلى أن المدرسة الذكية تخلق ثقافة يؤدى فيها المعلمون أدواراً يمكنهم من خلالها تقديم كيف ينمون التعلم

القائم على الجهد من خلال استخدام الإستراتيجيات القائمة على الجهد، ومن ثم فإن المعلمين يمكنهم تحديد ذكاء الأطفال من خلال التعلم فى مواقف حقيقية.

- وتذكراً للحقائق التى يتعلمها الطفل بالمدرسة أو الروضة، فنظرية الذكاءات المتعددة تتمركز حول الطفل ويبدأ المعلمين فيها بالنظر إلى كيف يتعلم الطفل، ومن ثم يقومون بتطوير المنهج وطرق التدريس وأساليب التقويم بناءً على تلك المعلومات، وهذا على النقيض لما يحدث فى المدارس التى تستخدم المدخل المتمركز على المنهج والتى يفرض على الأطفال أن يتكيفوا مع المنهج العادى فقط.

٤ ـ إن نظرية الذكاءات المتعددة تم تفسيرها وتوضيحها بطريقة سهلة لكل من المعلمين وأولياء الأمور بحيث يمكنهم بسهولة إدراك قيمة المفهوم وتطبيقاته واستخداماته داخل الفصل الدراسى.

٥ ـ إن عدد الأطفال الناجحين عند استخدام نظرية الذكاءات المتعددة بدرجة تفوق عدد من لم يستخدم هذه الطريقة أكثر نظراً لأن المعلمين يقومون بتقديم طرقاً مختلفة لكى يتعلم الأطفال بدلاً من التركيز على أحداث التعلم وتقديم المعلومات من خلال (اللفظية والرياضية) المواد الأكاديمية المتعددة فقط، فالذكاءات المتعددة ليست تدريس مباشر أو تذكراً للحقائق التى يتعلمها الطفل بالمدرسة أو الروضة، فنظرية الذكاءات المتعددة تتمركز حول الطفل ويبدأ المعلمين فيها بالنظر إلى كيف يتعلم الطفل، ومن ثم يوقومون بتطوير المنهج وطرق التدريس وأساليب التقويم بناءً على تلك المعلومات، وهذا على النقيض لما يحدث فى المدارس التى تستخدم المدخل المتمركز على المنهج والتى يفرض على الأطفال أن يتكيفوا مع المنهج العادى فقط.

٦ ـ استخدام نظرية الذكاءات المتعددة يعتمد على تغيير دور المعلمين ففى المدارس التقليدية يرتبط المعلمين بالكتب أو محتوى المنهج وفى التعليم الخاص يعتمد التقويم على الاختبارات المرجعية وبالطبع يتم إعداد المواد التعليمية التى تساعد الأطفال المعافية على النجاح بالاختبارات كما أن هذا المدخل التقليدى يثقل المعلمين، ولكن استخدام طريقة الذكاءات المتعددة يتيح الفرصة للمعلمين

لأن يكونوا إبداعيون يتم تطوير المنهج وطرق التدريس وأساليب التقويم من خلال منظور الذكاءات المتعددة بطرق متعددة تشجع الأطفال على التعلم.

٧ ـ بيئة الذكاءات المتعددة لا تقتصر فقط على رغبة الأطفال فى التعلم ودافعية المعلمين للإبداع ولكن يتم إتاحة فرصة أخرى أيضاً حيث إن النظر إلى الذكاءات المتعددة على أنها متعددة الأبعاد يوضح أن الأطفال لديهم مواهب متعددة، ثم فإن هذه النظرة تمكن من تغيير أسلوب التخاطب والتعامل بين المعلمين والأطفال.

٨ ـ إن المعلمين يقومون بخلق مناخ داخل الفصل الدراسى باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة يجعل الأطفال يشعرون بالحرية فى القيام بالمخاطرة ويستخدمون ذكاءات مختلفة، حيث أن الفصول التى تستخدم الذكاءات المتعددة تقر بأن هناك طرق مختلفة ومتعددة للتعلم وأن الفنون هامة وهوية الطفل أهم من ما يعرفه، ومن ثم فإن الذكاءات المتعددة تؤمن باختلاف الذكاءات وبوجود طرق مختلفة لحل المشكلات.

٩ ـ إن المعلمين عندما يطبقون نظرية الذكاءات المتعددة داخل الفصل الدراسى يركزون على استخدام ذكاءات متنوعة ومختلف فى تقديم المعلومات وتيسير السبل التى تجعل الأطفال قادرين على استخدام الذكاءات المتعددة (اللفظى ـ المنطقى) والذكاءات الغير مدرسية (البصرى ـ الجسمى ـ الموسيقى ـ الاجتماعى ـ الشخصى)، وذلك من أجل التعلم وإظهار ما يعرفوه، بالإضافة إلى إعطاء الأطفال الفرص التى تمكنهم من الاستفادة من الذكاءات المرتفعة لديهم، ومن ثم أكد المعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع بشكل عام على أن نظرية الذكاءات المتعددة نظرية ممتازة للمناهج وطرق التدريس فى المدارس ولا يمكن الاستغناء عنها لتغيير شكل التعليم للأفضل، حيث إنها تساعد المعلمين على دعم وتفسير الفهم على المستويات الثقافية والاجتماعية والشخصية.

١٠ ـ إن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة فى إعداد المعلمين الجامعيين لتنمية مهارات التدريس والتحصيل لديهم يتيح لهم الفرصة لكى ينمون كمعلمين نظراً لأن الذكاءات المتعددة تمكنهم من استقبال وإعطاء التغذية الراجعة والتأمل

والتفكير الذاتي، ومن ثم فإن نظرية الذكاءات المتعددة اعتبر أكثر فعّالية في إعداد المعليمن.

١١ ـ إن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم يد العون للمعلمين لمساعدة أطفالهم على أن يصبحوا متمكنين، وذلك من خلال دعم الجانب المعرفى لديهم.

١٢ ـ إن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم للمعلمين الفرص لخلق خبرات تعليمية أكثر تنوعاً بما يساعد على دعم المفهوم الذى يتم تدريسه داخل الفصل (Johnsn g Gonzalez,1997) التى أشارت نتائجها إلى أن الذكاءات المتعددة قدمت خدمات ذات قيمة للأطفال حيث إنهم:

أ ـ أصبحوا أكثر دقة وتأمل فى استخدام الذكاءات المختلفة لدعم تعلمهم.

ب ـ تعللموا كيف يمكنهم انتقاء العناصر والأنشطة التى تتناسب مع قدراتهم ومواهبهم.

ج ـ تنمية مهارات التواصل الكتابية والتنظيمية.

د ـ الشعور بالفرح والسعادة ومشاركة إنجازاتهم مع الأقران.

١٣ ـ إن نظرية الذكاءات المتعددة تجعل المعلمين يستخدمون أدوات عادلة تركز على قدرات ومواهب الأطفال، ومن ثم فإن هذه النظرية تجعل تقييم المعلمين للأطفال صادق.

١٤ ـ تزود نظرية الذكاءات المتعددة المعلمين وأولياء اللأمور والأطفال بصورة واضحة عن الموهبة الحقيقية لأطفالهم ومناطق التميز لديهم.

إستراتيجيات التعلم فى ضوء الذكاءات المتعددة Multiple Inttelliggence Strategies:

إن استخدام إستراتيجيات تدريس متعددة مع الأطفال يتيح لهم تنشيطاً أكثر لذكاءاتهم وزيادة الاندماج والتعلم، ومن ثم فإن إستراتيجيات الذكاءات المتعددة لها أهمية تربوية كبيرة فى التدريس إنها تراعى الفروق الفردية بين الأطفال، وبالتالى تتحقق الأهداف التعليمية المحددة (جابر جابر، ٢٠٠٣م،٨٧).

مفهوم الإستراتيجيات التدريسية:

تعددت تعريفات إستراتيجيات التدريس، ومن هذه التعريفات:

يرى خليل الخليلى وآخرون (١٩٩٦، ٢٤٠) أنها تمثل الإطار العام لمعالجة دروس معينة، وتكون بمثابة تتابع منظم من الإجراءات التى يتبعها المعلم داخل الفصل الدراسى لتحقيق أهداف فردية وفقاً لطبيعة كل حالة.

وترى كوثر كوجك (٢٠٠١،٣٠١) أنها: خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، وتصمم فى صورة خطوات إجرائية، ويوضع لكل خطوة بدائل، تسمح بالمرونة عند تنفيذ الإستراتيجية، وتتحول كل خطوة من الخطوات إلى أساليب جزئية تفصيلية، تتم فى تتابع مقصودٍ ومخطط؛ فى سبيل تحقيق الأهداف المحددة.

ويعرفها أحمد اللقانى وعلى الجمل (٢٠٠٣، ٣٤)

على أنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات، التى يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات فى ضوء الأهداف التى وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التقويم التى تساعد على تحقيق أهدافها.

ويعرفها حسن زيتون (٢٠٠٣م،٥-٦) بأنها:

مجموعة المراحل أو الإجراءات المتتابعة والمتنافسة فيها وفق الإمكانات المتاحة، والمنوط للمعلم والتلاميذ القيام بها داخل الفصل الدراسى أو خارجه؛ لتدريس محتوى موضوع معين؛ بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً.

ويعرفها مجدى إبراهيم (٢٠٠٤م،٢٣) بأنها:

خطة عامة للتدريس تشمل كل مكونات وإجراءات الموقف التدريسى من أهداف وطرق تدريس ووسائل تقويم التعلم ، ولذلك فإن طريقة التدريس مكون من مكونات إستراتيجية التدريس.

أى أن الإستراتيجيات المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة متخصصة يمكن تعريفها بأنها:

مجموعة الإجراءات والممارسات التى تتضمن مدى متنوع من الفنون التى تخاطب جوانب شخصية أو اجتماعية أو حسية أو بدنية أو موسيقية لتقابل التميز والتفرد وتبرزه وتؤكده وتؤدى إلى تطويره فى ضوء قدرات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

هناك علاقة تربط بين إستراتيجيات الذكاءات المتعددة أساليب التعلم، حيث إن إستراتيجيات الذكاءات المتعددة تهدف إلى التنويع فى تقديم المحتوى أى تقديم المحتوى بأساليب متنوعة بحيث تقابل احتياجات الأطفال على اختلاف أساليب تعلمهم، ومن ثم مراعاة الفروق بين الأطفال، وتدعيمهم قدرة الأطفال على فهم ما يدرس على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم وأساليب تعلمهم.

لذا، فإن البداية فى نظرية الذكاءات المتعددة كانت بناء نظام تربوى على أساس الفروق الفردية بين الأطفال فى نقاط القوى ونقاط الضعف لديهم (محمد، ٢٠٠٦م،٢٣٣).

وعلى هذا فإن (2000) Haley g Jenkins، (2005) Cooze g Barbour

أكدوا على أن نظرية الذكاءات المتعددة تؤكد على اختلاف أساليب التعلم بين الأطفال وعلى ضرورة قيام المعلمين باستخدام عدد كبير من إستراتيجيات التدريس المختلفة والمتنوعة لمقابلة احتياجات هؤلاء الأطفال ذوى أساليب التعلم المختلفة.

ويشير (2002) Conner and Hodgins

إلى أن جاردنر استخدم أسلوب التعلم كمدخل عام للتعلم يمكن تطبيقه فى أى موقف وأن الذكاء بصفة خاصة هو ما يتضمنه محتوى هذا الموقف.

وبناءً على ذلك أكد (2004) Lamb على أن المفتاح الرئيسى هو بيئة تعلم أكثر فعّالية للأطفال.

لذا، فقد أشار (2003,105). Giles, etal إلى أنه يمكن تحقيق بيئة تعلم أكثر فعّالية للأطفال من خلال ثلاثة خطوات تنفذ التعليم القائم على أسلوب التعلم:

١- تشخيص أساليب التعلم الفردية لكل طفل.

٢- تحديد تفضيلات ونقاط ضعف المجموعات.

٣- تقديم إستراتيجيات التدريس الحالية لتحديد مدى كفايتها ومرونتها.

ونظراً لأن نقاط القوى ونقاط الضعف لدى كل طفل تتأثر بإستراتيجية تدريس المعلمين بمعنى أن إستراتيجيات الذكاءات المتعددة لها دور كبير وأساسى فى نجاح الطفل، ومن ثم فإن اكتشاف كل ذكاءات الطفل والتدريس وفق كل ذكاء للطفل يساعد على تقوية نقاط القوى وعلاج نقاط الضعف وبالتالى زيادة فعّالية **عملية التعلم** (Elliptt g Gintzler, 1999).

لذا، يؤكد (2000 ,113) **Armstrong**

على أهمية اكتشاف الذكاء الأقوى عند الطفل وذلك لاستخدامه فى تعليمه هدف معين لا بد من تعليمه.

ومن هذا المنطلق تقدم ورشة عمل Workshop إستراتيجيات تدريس لتدعيم التدريس والتعلم قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وتؤكد على أهمية إستراتيجيات الذكاءات المتعددة وتؤكد على أهمية إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، حيث إنها توضح للمعلمين كيفية التعامل مع الأطفال على اختلاف ذكاءاتهم وأساليب تعلمهم وكيف يمكنهم خلق بيئة تعلم ينعم فيها الأطفال بالراحة والاطمئنان (Sung, 2004,1).

- **تفرد التعليم في ضوء أنواع الذكاءات المتعددة:**

١- إستراتيجيات التدريس بالنسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وهى كما يلى:

الذكاء اللغوى/اللفظى:

- المحاضرة.
- المناقشات سواء فى مجموعات كبيرة أو صغيرة.
- العصف الذهنى

- التعيينات الكتابية (البحوث والتقارير)
- لعب الأدوار (الدراما والتمثيل - قراءة النص)
- الألعاب التى تعتمد على الكلمات واللغة
- المناظرات
- المشاركة فى إصدار مجلة
- عمل تسجيلات صوتية
- القراءة الفردية أو الجماعية

الذكاء الرياضى/المنطقى:

- التجارب المعملية
- الأسئلة السقراطية
- العمل الجماعى الذى يتطلب تصنيفاً أو تجميعاً
- الألعاب التعليمية التى تعتمد على المنطق
- التعليم المبرمج بأنواعه
- الاكتشاف
- الاستقصاء
- حل المشكلات وخاصة الرياضية
- إجراء البحوث العلمية

الذكاء البصرى / المكانى

- استخدام الوسائل التعليمية؛ خاصة الصور والرسوم والخرائط والأشكال البيانية.
- الأنشطة الفنية بأنواعها من رسم وتصوير فوتوغرافى
- التمثيل الدرامى وتصور الشخصيات

- المشروعات الجماعية الإنشائية
- تأليف القصص من الخيال
- استخدام خرائط المعرفة
- الاكتشاف الحر
- المناظرات التى تتطلب خيالاً وإبداعاً

الذكاء الجسمى/الحركى:

- الممارسات العملية
- المشروعات الجماعية
- الرحلات والاكتشاف
- لعب الأدوار والتمثيل المسرحى
- التعلم التعاونى
- المعمل والتجارب المعملية
- التعلم بالعمل والممارسة
- الأنشطة الحركية والرياضية
- المعسكرات الكشفية

الذكاء الموسيقى:

- الغناء الجماعى
- الاشتراك فى فرق للعزف أو الغناء
- الاستماع إلى الموسيقى كخلفية للموقف التعليمى
- تنغيم الكلمات وفق إيقاع واضح
- الاكتشاف الحر أو الموجه لابتكار ألحان موسيقية جديدة
- التعلم التعاونى

الذكاء الاجتماعى:

ـ التعلم التعاونى

ـ العمل فى مجموعات

ـ المناقشات بأنواعها

ـ المشروعات الجماعية فى المدرسة، وفى البيئة المحيطة

ـ الألعاب الجماعية

ـ التعليم المبرمج

الذكاء الشخصى:

ـ إستراتيجيات التعلم الفردى

ـ التعليم المبرمج

ـ المشروعات والتعيينات الفردية

ـ الألعاب الفردية التى تتطلب تركيزاً معيناً

ـ الاكتشاف الحر

ـ التجارب المعملية

ـ إجراء البحوث

٢– إستراتيجيات التدريس كما اقترحها (2002) Hine بالنسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وهى كما يلى:

الذكاء اللغوى/اللفظى:

ـ حكاية القصص وكتابتها

ـ المحاضرة

ـ المناقشة والمحادثة

ـ المناظرة

- الكتابة الإبداعية
- القراءة الفردية أو الجماعية
- كتابة وقراءة التقارير والمقالات
- الاستماع إلى الشرائط
- حل ألغاز الكلمات المتقاطعة

الذكاء الرياضى/المنطقى:

- ألعاب الكلمات
- الاكتشاف
- حل الألغاز
- استخدام المعادلات والرموز
- أنشطة التجميع والقيام بالعمليات الحسابية
- المشاركة فى تصليح الأشياء
- حل المشكلات
- الحاسب الآلى

الذكاء البصرى/المكانى:

- اللعب بالأنماط والتصميمات
- الخرائط الذهنية
- استخدام الرسوم والألوان
- الألغاز البصرية
- استخدام الوسائط المتعددة مثل الصور والشرائح ولقطات الفيديو والحركات
- الحاسب الآلى
- عمل الرسومات والمخطوطات

الذكاء الجسمى/الحركى:

ـ الدراما

ـ لعب الأدوار

ـ الألعاب الرياضية

ـ استخدام الإشارات البدنية والتمارين البدنية

الذكاء الموسيقى:

ـ الاستماع إلى الموسيقى سواء كانت موسيقى آلية أو خلفية موسيقية

ـ القيام بالأداءات الموسيقية والاستماع إليها

ـ الغناء

ـ استخدام الآلات الموسيقية

ـ الاستماع لأصوات الطبيعة

ـ بناء أفكار جديدة لنغمات مألوفة

ـ ألعاب ذاكرة التصفيق

الذكاء الاجتماعى:

ـ التعلم التعاونى

ـ مسرح العرائس

ـ لعب الأدوار والتمثيل المسرحى

ـ المحاكاة

ـ مجموعات المناقشة

ـ مشروعات وألعاب المجموعات

ـ تدريس الأقران (جعل المتعلم يدرس لزميل آخر)

ـ ألعاب التنافس Win/Win

الذكاء الشخصى:

ـ التعلم الذاتى وإستراتيجيات التعلم الفردى

ـ التفكير فى كيفية حل المشكلات

ـ الحاسب الآلى مثل الخطو الذاتى

٣- إستراتيجيات التدريس كما أوضحها حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣،١٦١-١٦٩) بالنسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وهى كما يلي:

الذكاء اللغوى/اللفظى:

ـ استخدام أسلوب القصص

ـ تدوين اليوميات

ـ كتابة تكملة لقصة ما

ـ التعلم التعاونى فى الأنشطة الجماعية

الذكاء الرياضى/المنطقى:

ـ المناقشات المنطقية حول فكرة أو عملية ما

ـ المشاركة فى دراسة تجريبية بطريقة علمية

ـ استخدام مواقف حل المشكلات والمواقف التى تستدعى التحدى

الذكاء البصرى/المكانى:

ـ استخدام الصور

ـ استخدام الرسوم والأشكال البيانية

الذكاء الجسمى/الحركى:

ـ لعب الأدوار

ـ الممارسات العملية

الذكاء الموسيقى:

ـ الاستماع لأنواع مختلفة من الموسيقى الهادئة كخلفية لبيئة التعلم

ـ تحليل الأصوات المحيطة والنغمات

ـ الإنصات لأصوات مختلفة من الطبيعة والتمييز بين أنماط وأنغام الأصوات

الذكاء الاجتماعي:

ـ الخرائط العقلية فيما يتعلق بمجال ما يدرس

ـ التعلم التعاونى لتغطية مادة تعليمية ما

الذكاء الشخصى:

ـ تدريس الأقران (جعل المتعلم يدرس لزميل آخر)

ـ الحاسب الآلى

٤- إستراتيجيات التدريس كما اقترحها وليم عبيد (٢٠٠٤م،٢٨٠-٢٨٥) بالنسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، وهى كما يلى:

الذكاء اللغوى/اللفظى:

ـ المحاضرة

ـ العصف الذهنى

ـ ألعاب الكلمات والحروف

ـ المناقشة

ـ الإبحار فى الإنترنت والتراسل الإلكترونى

ـ القصص

الذكاء الرياضى/المنطقى:

ـ إجراء التجارب العملية

ـ استخدام ألعاب لها قواعد منطقية

- حل المشكلات
- الاستقصاء وتجميع المعلومات

الذكاء البصرى/المكانى:

- استخدام الوسائط المتعددة
- استخدام ألعاب إلكترونية بالحاسوب
- شجرة المفاهيم وخرائط التدفق
- زيارة المتاحف
- المجسمات
- حل ألغاز المتاهات والتمثيلات البيانية
- استخدام شاشات الحاسوب وعروض الشرائح البصرية

الذكاء الجسمى/الحركى:

- مشروعات فردية وجماعية
- ألعاب تنافسية
- مسرحة الدروس
- رحلات ميدانية
- الطرق المعملية
- لعب الأدوار
- دراسات عملية تتطلب أعمال يدوية وتآزر عضلى، إضافة إلى استخدام الحواس

الذكاء الموسيقى:

- الأناشيد والأغانى الجماعية

ـ ضبط إيقاع التحدث فى المحاضرة أو الشرح مع تنغيم مناسب للكلمات والابتعاد عن الرتابة فى الصوت أثناء التحدث

ـ استخدام خلفية موسيقية هادئة ومبهجة أثناء عمل التلاميذ

ـ ربط بعض المفاهيم بتنغيمات صوتية لمنطوقاتها استخدام برمجيات مصحوبة بعناصر صوتية وخلفية صوتية بعيدة

الذكاء الاجتماعي:

ـ استخدام حلقات المناقشة

– المشروعات الجماعية

ـ العمل فى مجموعات والمشاركة فى فرق وجمعيات النشاط

ـ التعلم التعاونى والتبادلى والتعاضدى مع القرناء

الذكاء الشخصى:

ـ التعلم الذاتى وإستراتيجيات التعلم الفردى

ـ المشروعات الفردية

ـ استخدام الحاسب الآلى فى مهام تعليمية

ـ استخدام البنائية التى تعطى فرصة للتلاميذ لاكتشاف علاقات وصنع أو استخلاص معارف جديدة

ـ إتاحة فرص الأعمال الفردية داخل الفصل

ـ استخدام أساليب التقدير والثناء ومخاطبة أصحاب هذا النوع من الذكاء بأسمائهم.

الفصل الرابع

المبادئ السيكولوجية في برامج التدخل المبكر

المبادئ السيكولوجية في برامج التدخل المبكر

إن ما تم تقديمه فى الفصول الثلاث الأولى من هذا الكتاب يوضح أهمية التعرف على سيكولوجية الأطفال الذين هم فى حاجة إلى برامج تدخل مبكر، وفى ضوء المعرفة السيكولوجية تبنى برامج التدخل المبكر، وهذه الأسس تعين الأطفال على التواصل الفعال فى عملية التطور والنماء لذلك يعرض هذا الفصل بعض المبادئ السيكولوجية التى تدعم التعليم عند استخدام برامج التدخل.

أولاً: يجب تنظيم المعلومات ومنح الفرصة للأطفال للنجاح ومساعدة الطفل على الوصول إلى الاستجابة المناسبة وعدم ترك فرصة لإحساس الأطفال بالفشل.

وذلك يمكن تحقيقه باختيار الأدوات وضمان فعاليتها وتوقع الاستجابة ونجاح الأطفال من خلالها.

ثانياً: تقديم المعلومات المباشرة بشأن صحة أو خطأ الاستجابة فور حدوثها وطرح الحلول المناسبة عند الخطأ بطريقة لا تضعف أو تقلل من حماسهم.

ثالثاً: تعزيز الاستجابات الصحية بحيث يتحقق للطفل الربط بين الاستجابة والتعزيز مما يحقق تدعيماً لعملية التعلم.

رابعاً: تحديد المستوى الأفضل المراد الوصول إليه بمعنى أنه إذا كانت المهمات التعليمية سهلة جداً فإن الطفل لن يشعر بالتحدى مما يمنعه من استخدام أكثر قدر من الجهد والمقدرة. إما إذا كانت المهمة التعليمية صعبة فسوف يواجهه بالفشل.

خامساً: توفير الانتقال الإيجابى للمعرفة من موقف إلى آخر:

وذلك يساعد الطفل المتخلف على التعميم من موقف إلى آخر، ويتم هذا التعميم وانتقال أثر التعلم لاستخدام المفهوم نفسه فى مواقف متعددة.

سادساً: تكرار الخبرات التعليمية للطفل:

استخدام مبدأ التكرار فى التعلم ينمى قدرتهم على التركيز واستدعاء الخبرات التعليمية والعلاقات بين الأشياء ويجب توزيع عمليات التكرار على فترات زمنية متباينة.

سابعاً: تقليل عدد المفاهيم المراد تعليمها للطفل:

إن تعليم الطفل أشياء كثيرة فى وقت واحد يشتت الطفل لذلك نحدد عدد المفاهيم المراد تعليمها فى المرة الواحدة. فلا ينبغى أن تقدم معلومات جديدة إلا بعد أن تكون المعلومات السابقة قد أصبحت مألوفة لدى الطفل.

ثامناً: ترتيب المواد التعليمية التى تقدم للطفل:

وذلك بطريقة تجذب انتباه الطفل وتساعده على الانتباه إلى المثيرات التى يسهل عليه عملية التعلم، وإهمال المثيرات والعوامل غير المناسبة فى الموقف التعليمى.

تاسعاً: توفير فرص النجاح للطفل:

إن تقدير الطفل لذاته يعتمد على مدى نجاحه فى المهمات التى تطلب منه، لذلك فيجب على المتعلم عدم تعريض الطفل للفشل وإنما يجب مساعدته على المرور بخبرة النجاح الإيجابى. تقديم برامج يومية تسمح له بالنجاح.

عاشراً: يجب إن تتم عملية التعلم على أساس منظم ومتتابع:

وذلك من خلال تقديم المهمات البسيطة قبل المهمات الصعبة وأن تتم عملية التعليم على أساس خطوة خطوة وخصوصاً أننا نتعامل مع طفل محدود القدرة.

حادى عشر: تشجيع الطفل على بذل مزيد من الجهد

وذلك من خلال التعزيز والشعور بالرضا على آثر النجاح، وكذلك التنويع فى تقديم المواد والخبرات التعليمية وايضًا جعل زمن التعلم أفضل ما يناسب هؤلاء الأطفال وذلك لقصر فترة التركيز والانتباه عند هؤلاء الأطفال (السيد عبد النبى، ٢٠٠٤م: ٨٠-٨٢).

طرق التعلم والتدريب:

لقد تعددت وتنوعت طرق وأساليب تعليم الطفل ببرامج التدخل المبكر ولإكسابه الخبرات والمعلومات والمهارات المناسبة هذه الطرق:

أ- طريقة التعليم عند دسيدرس:

لقد أعلنت دسيدرس عدة مبادئ تربوية تمثل الاتجاهات الفلسفية الحديثة فى تربية الأطفال المعاقين عقليًا وهى:

١- استغلال النشاط الطبيعى للطفل، وذلك يتفق مع فلسفة (جون ديودى) التى تنادى بالتعليم عن طريق العمل.

٢- تنمية المعارف عند الأطفال عن طريق الإدراك وتدريب الحواس.

٣- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

٤- تأكيد الصفة الدفعية أو الوظيفية للتعلم، عن طريق استخدام نشاط المتعلم فى الحياة الواقعية.

أما الخطوط الرئيسية للمنهج الذى وضعته (دسيدرس) لتدريب المتخلفين عقليًا، فتتلخص فى الآتى:

١- تدريب الحواس والانتباه:

تؤكد (دسيدرس) أهمية عمليات تدريب الحواس والانتباه رغم أن بعض الباحثين يقررون أن مدى الانتباه عند الأطفال المتخلفين عقليًا قصير جدًا.

بمعنى، تؤكد (دسيدرس) أنه يجب أن يتم تعليمهم كيفية توجيه الانتباه، خاصة ما يتعلق بالأمور الحسية. لذلك قامت بتدريب الحواس، بتنظيم سلسلة من الالعاب والتمرينات لتنمى عندهم الحواس المتعلقة بالبصر، والسمع، والحاسة العضلية، واللمس، والتذوق، والشم.

٢- التربية البدنية:

تعتقد (دسيدرس) أن التربية البدنية مهمة جداً، للأسباب الآتية:

- التربية البدنية توجه النمو المتسق للجسم، وهى مهمة بالنسبة للمعوقين عقليًا، إذا تنمى جسماً ملائماً عن طريق التدريب الجسمى.
- تعد حركة الجسم عاملا مهما فى النمو العقلى للطفل.
- تساعد على تنمية التناسق الحركى أو القدرة الحركية.
- تساعد على تنمية الخلق، إذ إنها تنمى القدرة على الحكم والإرادة.
- تعمل على تنمية الثقة بالنفس.
- تعود الطفل كيفية الاعتماد على نفسه فى مزاولة نشاطه اليومى المعتاد (الملبس والأكل والشرب... إلخ).
- تساعد الطفل فى أعماله المدرسية، طالما أن بعض هذه الأعمال يتضمن الرسم والكتابة.

٣- العمل اليدوى

إن الغايات التى تهدفها (دسيدرس) من العمل اليدوى، تشبة تلك التى تتضمنها التربية البدنية. لذلك يتضمن العلم اليدوى إجراء التصميمات باستخدام أشكال مختلفة من الورق أو علب الكبريت أو الكرتون، كما تتضمن الأعمال اليومية العادية.

اعتبرت (دسيدرس) الرسم شكل من أشكال الكلام، لذلك تقول، إن الرسم فى بعض الأحيان هو الطريقة الرئيسية التى يستطيع بها الطفل أن يعبر عن أفكاره.

وهى تنادى بضرورة أن تشتق المعلومات من خبرة الطفل الخاصة، لذا يجب أن تقابل تربية الأطفال المعوقين عقليًا حاجاتهم الواقعية.

٤- الكلام واللغة.

أشارت (دسيدرس) على ضرورة العمل على تنمية الكلام لدى الأطفال المعوقين عقليًا، ممن يعانون من قصور فى الكلام، إما بسبب ضعف السمع، أو نقص القدرة على الفهم، أو بسبب بعض العادات السيئة، أو العيوب المرضية الخلقية فى أوتار الكلام.

٥- القراءة والهجاء والحساب:

عملت (دسيدرس) على تدريب كل النواحى السابقة عن طريق الألعاب، وممارسة أنواعًا مختلفة من النشاطات، وقدمت تحليلاً وافيًا عن الوظائف السيكولوجية المتضمنة فى القراءة والهجاء والحساب. والطريقة المنظمة لتنمية هذه المهارات التربوية يجب أن تقوم على أساس الطريقة الطبيعية، التى بها يتعلم الطفل الكلمة أو الجملة أولاً، لأنها تمثل أبسط الطرق، ثم تأتى الخطوة الثانية، وهى تعليمية بالطريقة الصوتية، أو الجزئية (الطريقة التحليلية).

ب- طريقة التعلم عند دنكان:

وضعا دنكان- (Duncan) برنامجًا لتعليم المتخلفين عقليًا عن طريق التفكير الملموس أى عن طريق الممارسة والملاحظة واللمس والسمع.

وأشار دنكان إلى ضرورة تخطيط نشاط الطفل الحركى بما يساعده فى تنمية مهاراته الحركية وتآزره العضلى، وتوسيع مداركه، وزيادة المعلوماته، وتشجيعه على حل المشكلات والتعامل باللغة وأعطى اهتمامًا لأشغال الإبرة والرسم، والنحت والنجارة والنسيج والطبخ والمسابقات الترويحية، بالإضافة إلى تعليم القراءة. (السيد عبد النبى، ٢٠٠٤م: ٧٣)

وفى ضوء ما سبق، نستطيع أن نستخلص الخطوط العريضة فى الطريقة التى اتبعها (دنكان) فى تعليم الأطفال المعاقين عقليًا:

١- إن المواد الدراسية التى تضمنها منهجه ليست هى مواد المنهج التقليدى وإنما هى موضوعات عملية مثل أشغال الخشب والإبرة والأعمال المنزلية.

٢-إن الفكرة التى طبقها فى تعليم هذه الفئة من الأطفال باستخدام الأنشطة بحيث ينتقلون من خطوة لأخرى مع تنوع الموضوعات، قد أتت بأحسن النتائج فهى قد ساعدت على تنمية القدرة لديهم على إدراك العلاقات وكذلك على تنمية قدراتهم العقلية. هذا بالإضافة إلى أنها قد ساعدت على انتقال أثر التعلم إلى نواحى أخرى. (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١م: ١٦٥).

جـ- طريقة منتسورى:

ركزت منتسورى جهودها على تربية وتعليم المتخلفين عقليًا وقد اعتبرت مشكلة التخلف العقلى مشكلة تربوية أكثر منها مشكلة طبية.

وقد وضعت برنامجها فى تعليمهم على أساس الربط بين خبراتهم المنزلية والمدرسية وإعطائهم فرصة التعبير عن رغباتهم، وتعليم أنفسهم بأنفسهم.

وقد ركزت منتسورى فى برنامجها على تدريب حواس الطفل على الآتى:

(١) **تدريب حاسة اللمس:** عن طريق الورق المصنفر المختلف فى سمكه وخشونته.

(٢) **تدريب حاسة السمع:** عن طريق تمييز الأصوات والنغمات المختلفة مثل نغمات الموسيقى وأصوات الطيور والحيوانات.

(٣) **تدريب حاسة التذوق:** عن طريق تمييز الطعم، الحلو والمر والمالح والحامض.

(٤) **تدريب حاسة الإبصار:** عن طريق تمييز الأشكال والأطوال والألوان والأحجام

(٥) **تدريب الطفل الاعتماد على نفسه:** عن طريق المواقف الحرة فى النشاط واستخدام الأدوات التعليمية.

فقد زادت الاهتمام بتعليم المتخلفين عقلوًأجريت العديد من الدراسات على طرق التدريس فى مدارس التربية الفكرية مما ساعد على تطويرها فى العصر الحديث.

وتتضمن الطرق الحديثة فى تعليم المتخلفين عقليًا مع الطرق الرائدة فى التركيز على تعليم المتخلف عقليًا من خلال تنمية حواسه ومهارته الحركية وإكسابه السلوك الاجتماعى المقبول وزيادة معلوماته وتنمية قدراته العقلية وحصيلته اللغوية من خلال الممارسة والمشاهدة اليومية وفى ضوء خصائص نموه العقلى والجسمى والنفسى والاجتماعى.

د- طريقة الخبرة التربوية:

نادى جون ديوى « J. Dewey» «بالتعليم من خلال الخبرة وأدت دعوته إلى إدخال طريقة المشروع أو الوحدة أو الخبرة فى تعليم المتخلفين عقليًا، والتى تقوم على أساس ربط ما يتعلمه الطفل فى وحدات عمل تناسب سنه وقدراته وميوله.

ومن برنامج الخبرة التربوية برنامج كرستين إنجرام - C. Ingram» فى كتاب تعليم الطفل بطيئ التعلم، يتخلص فى الأتى:

(أ) تنظيم الفصل حتى يكون ، وحدة العمل أو الخبرة مركز اهتمام الطفل.

(ب) أخذ موضوع، وحدة العمل أو الخبرة، من بيئة الطفل ومن مواقف حياته اليومية.

(جـ) جعل موضوع وحدة العمل أو الخبرة مناسباً لسن وقدرات وميول الطفل.

(د) جعل هدف، وحدة العمل أو الخبرة، الأتى:

- تنمية مشاعر الطفل الطيبة نحو نفسه ونحو الآخرين.
- اكتساب الطفل السلوك الاجتماعى المقبول.
- تنمية مهاراته الحركية وتآزره العضلى.
- تنمية اهتماماته بالأنشطة خارج الفصل.
- إصلاح عيوب نطقه وزيادة حصيلته اللغوية.
- زيادة معلوماته العامة وإكسابه الخبرات التى تفيده فى حياته اليومية.
- تعليمه القراءة والكتابة والحساب.

هـ - الفنون الأدائية:

من خلال الفنون يمكن تعزيز وتشجيع التعاون والعمل الجماعى والمساعدة لهؤلاء الأطفال.

الفنون تنمى فهماً أعمق للحضارات الأخرى، وللأيان الأخرى، والثقافات، التنوع يقدر الفروق والاختلافات، يجب أن نتعلم أن نقدر الاختلاف.

الأطفال ذوو إعاقات التعلم يجب أن يتعلموا أن (الاختلاف ليس سيئاً أو مكروهاً وأن اختلافاتهم وفروقهم تجعلهم غالباً موهوبين ممتعين.

يتعلم الأطفال أفضل عندما يكونون فى حالة نشاط إيجابيين وليسوا سلبيين، وعندما يكونون شركاء فى التعلم.

كل أشكال الفن تتطلب نشاط حل المشكلة، بعد إتقان المهارات الأساسية.

يجب أن يصنف ويعنون الرسامون المشكلات - الحجم - الشكل - المنظور (زاوية الرؤية) - اللون - ويقررون الطريقة الأمثل والأفضل للتعبير عن الفكره.

يجب أن يحدد الراقصون الإيقاعيون أنماط الحركة التى يستخدمونها - بالحالة الانفعالية المناسبة فى الفنون - والأطفال يتوقعون أن يجدو إجاباتهم الخاصة عن الأسئلة، عند محاولة حلولها وإجاباتهم الخارجية عن نقدهم أعمالهم على نحو بناء فالفنون تخدم عملية التعلم. كما فى الحياة اليومية فإننا نفعل الكثير للأشياء نفسها بطرق مختلفة.. فى الفنون لا يوجد طريق واحد صحيح.. لا توجد إجابة واحدة صحيحة؛ ومن ثم تعطى الفنون نطاق التفكير التباعدى، والأطفال ذوو إعاقات التعلم المتوسطة إلى الشديدة هم متعلمون سلبييون - غالباً ينتظرون من الكبار أن يقدموا لهم المعرفة جاهزة فى عقولهم بينما مدخل المدرسة التجريبية يعد مدخلاً تجريبيًا؛ لأنه يستخدم الحواس وأنواع الذكاءات المتعددة - مشتملاً على التعلم عن طريق المشروع النشط.

إن فلسفة برامج التدخل المبكرة تقوم على تقديم بيئة منظمة على مستوى جيد وخدمات ملموسة؛ لكى تحث وتشجع على اكتشاف العلاقات وإدراك الفروق الدقيقة والتوصل إلى المفاهيم؛ لتمكين هؤلاء الأطفال من الربط بين الخبرة الحسية والرموز المجردة.

إن الفنون تشكل أساسًا فى العملية التربوية - على سبيل المثال - عندما يدرس بعض التلاميذ بعض الموضوعات الخاصة عن الفراعنة مثلاً فإنهم يبدأون بإلقاء نظرة إلى الصور الفوتوغرافية ومشاهدة الأفلام عن تلك الفترة - وبعد ذلك يذهبون إلى القرية الفرعونية هذه الأنشطة تُعد التلاميذ لكى يعايشوا تلك الفترة فيدركون مفاهيمًا يصعب تعلمها بالطرق التقليدية ويمثل العمل الفنى مصدراً ثريًا لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة المهارات الأساسية، التى يرتكزون عليها فى التعلم مدى الحياة على سبيل المثال:

أ- المصنوعات الخشبية:

يتطلب العمل بالخشب مهارات حركية بصرية قوية.. كما أن الأطفال يتعلمون أن يصنعوا أشياء من الخشب وهم يفعلون ذلك..يتعلمون أيضًا مهارات فى الرياضيات وتنمو لديهم مهارات تتعلق بالعلوم والاتجاهات وحل المشكلات

والترتيب المنطقى، ويمكن الاستفادة من هذه المهارات عند تعليم المفاهيم الرياضية؛ لأنها تتم بطرق محسوسة كما تعدهم لتعلم القراءة.

وتقول سالى سميث إن «بارنبى- Barnaby» كان ناجحاً فى الأعمال الخشبية - حيث أن الخشب كان قوياً ويقاوم الثنى والانحناء عند التعامل معه دون خبرة المعلم، الذى كان يعمل معه، ولكنه قام بتوجيهه ليرسم تصميماً مبدئياً للكرسى الذى يريد أن يصنعه.

وأخبره النحات أن هذا التصميم ليس بالضرورة أن يكون فناً عظيماً - على أية حال - Barnaby كان يحب أن يرسم تصميم ويحدد ما هى الخامات والمواد التى يحتاجها هذا التصميم.

وتمت مناقشة المشروع كالتالى المعلم وضع النمط، عن طريق مناقشة التفاصيل لفظيًا للمشروع خطوة - خطوة - رأى Barnaby الكرسى الذى صنعه المعلم ولكنه كان يريد أن يصنع نوعاً مختلفاً، كما أنه كان يتقدم خطوة خطوة - Barnaby أخذ على عاتقه أن يشرح لفظيًا ويفسر ماذا فعل فى هذه الخطوة - وماذا سوف يفعل فى الخطوة التالية - وعندما أخذ الكرس شكله، أخذ بارنبى يقيس أبعاد الكرس فى مقابل أبعاد جسده الخاص - الذى اعتبره مصدره المرجعى - ثم قام بصنفرة الكرس بالورق. وقام بطلائه قبل أن يأخذه إلى المنزل، وأصبحت لديه القدرة على أن يعلم طفلاً آخر أن يصنع كرسيًا- أو يستطيع أن يفسر (طريقة العمل) على نحو واضح لشخص آخر - بهذه الطريقة الخبرة أصبحت جزءاً من تكوينه. (سالى سميث.. ٢٠٠٥)

ب - الموسيقى:

استخدام التلاميذ للمهارات لكى يفهموا الموسيقى تتشابه مع تلك المهارات الضرورية فى كثير من الموضوعات الأكاديمية التقليدية.

فدرجة الاستعداد للقراءة ترتبط بالإدراك السمعى مشتملة على ربط الأصوات والرموز وتنمو درجة الاستعداد لتعلم الرياضيات وتتطور عندما يتعلم الأطفال الإيقاع من خلال عدد الضربات لكل آلة، وترجمة العلامة والترميز، والتجزئة إلى مقاطع لفظية، وملاحظة الأفراد للعبارات والجمل الموسيقية والمقاطع الموسيقية.

يحب مايكل الإيقاع والموسيقى، ولكنه لا يستطيع أن يقرأ لأنه يعانى من ضعف فى تحويل الأشياء إلى رموز أو العكس.

وفى حصة الموسيقى، يتم تمثيل الأصوات العالية عن طريق أقراص البوكر الرقيقة الحمراء، وتمثيل الأصوات الناعمة الهادئة عن طريق أقراص البوكر الرقيقة الصفراء.. عندما يرى مايكل قرصين من أقراص البوكر الرقيقة لونهما أحمر - وقرص واحد أصفر (يذهب من اليسار إلى اليمين) فهو يعرف معنى هذا التسلسل والترتيب (عال - عالٍ - هادى) يؤدى حركات على الأصوات العالية من الطبل والأصوات الهادئة على الإكسيلفون، كما كانت أنماط الصوت أكثر تعقيداً أكثر فى قراءة الرموز، وبذلك استطاع روبن ترجمة الرموز بالنسبة للحروف والكلمات وتقدم فى فهم اللغة.

جـ - الإيقاع الحركى:

يمكن أن تنطبق عناصر عديدة للإيقاعات الحركية أيضًا على المهارات الأكاديمية يستخدمها المعلمين فى المدرسة التجريبية بواشنطون مثل التدريب الحركى الحسىّ لزيادة درجة الوعى بالجسد والعلاقات المكانية - وعلاقات الجزء بالكل والإيقاع والتوقيت والترتيب والتسلسل فى الرقص لتشجيع وحث المهارات، التى من الممكن أن تتطبق على الجغرافيا - رواية القصة - المفاهيم الرياضية.

أحد الأطفال له طريقة رائعة مع الكلمات، ولكنه دائماً يتعثر ـ ويفشل مثل كثير من الأطفال ذوى إعاقات التعلم.. فهو لا يستطيع أن يعرف بتلقائية شيئاً عن الفراغ فهو يخلط بين اليسار واليمين ـ فوق وأسفل ـ داخل وخارج ـ فهو لا يستطيع وغير قادر على أن يتحرك إلى الوراء باتجاه عكسى إلى الخلف، ولا يستطيع رؤية وتصور الفراغ أو العلاقات المكانية وتنظيمها فى الفراغ من حوله، أو يتبع الاتجاهات فى الفراغ.

لا بد أن يبدأ الطفل أولاً بهذا التمييز المكانى ومعرفة الاتجاهات عن طريق أجزاء جسمه (اليد اليمنى ـ اليد اليسرى..).. معلم الرقص لجريجورى يبدأ معه كل تمرين بالوقوف فى مكان معين محدد فى مقابلة الحائط. بهذه الطريقة أصبح واضحًا له تمامًا موقع نقطته الخاصة للمغادرة ـ وعلى نحو متشابه حدد معلم

الفصل الفراغ حول كرسيه بالشريط على الأرض، وهو قد تعلم أن يخطط حركاته فى فصل الرقص، وأثناء القفز إلى أعلى، وعند تخطى الحواجز.. يستخدم يديه وقدميه على نحو منفصل، ويتظاهر وكأنه دمية.. متحركة (ماريونيت).

كما تعلم أن يستخدم ذراعيه وقدميه وسيقانه.. كما لو أنهم فى سحبوا بالخيوط الخيالية، وهو الآن أصبح يفهم كيف يحرك أجزاء جسمه معًا كوحدة متكاملة، كما، تعلم موضع جسمه فى الفراغ ـ استخدامه للفراغ على الورق تحسن وتتطور فى خط يده وكتابته أظهرت تحسنًا ونموًا وتطورًا قريبًا (اليسار الأعل زاوية اليد) واتجاهات أخرى فى الفصل حقق فيها تقدماً وأخذت معناها الدقيق.

د – الدراما:

تعتبر الدراما واحدة من أعظم المهارات الأساسية، التى يتم تدعيمها وتعزيزها عن طريق المشاركة فى الدراما، فى درجة الاستعداد للقراءة؛ لأن مهارات اللغة ومفرداتها تنمو لدى الأطفال بالإضافة إلى الرياضيات، ومهارات حل المشكلة. فعندما يقوم الأطفال بالتمثيل ويشاهدون مشاهد خارجية من المسرحيات.. فإنهم يستطيعون تعلم أسلوب حبكة الرواية أو المسرحية، ويكتسبون معلومات عن الشخصية عن طريق التصنيف، والإحساس القوى بالتوفيق، ومهارات اتخاذ القرار عن طريق تحديد الطرق الملائمة المناسبة لرسم الشخصيات.

تقول سالى سميث عندما سئل «بريان **Brian**» لكى يمثل جزءاً من دور ملك ضعيف فى حصة الدراما فى الفصل.

وعلى الرغم من أن طفل منهم يعرف أن الشخصيات مختلفة، إلا أن رسمه وتجسيده للشخصيات لم يوضح هذه الاختلافات.. فهو لا يستطيع أن يعزل الخصائص البارزة فى كل ملك.. الضعف فى ملك والقوة فى الآخر، ومن ثم لم يستطيع أن يضخم ويبالغ فى تلك الخصائص فى تمثيله لكى تتواصل هذه الفروق والاختلافات. كما أنه غير قادر على أن يكامل الإشارات، والإيماءات، والحركات، ولغة الكلام، والمعلم الذى يعمل معه بدأ يشرح له ويعرض معه طريقة المشى القوية، وطريقة المشى الضعيفة المتثاقلة حيث يجر قدميه، وبذلك تجسدت له الفروق.

بعد ذلك تدرب الأطفال على القوة والمشية فى تيه وخيلاء وفيما يتعلق بطريقة مشيه فى تيه وخيلاء، أضافوا إيماءات وإشارات توحى بالقوة وتعبيرات وجه توحى بالقوة والعظمة.

تعلم التلاميذ أيضًا أن يعطوا تعليقات شفوية فى الوقت المناسب، وبعد ذلك أن يمثلوا جزءاً من حياة الملك الضعيف الواهن غيرالفعال عن طريق اتباع طريقة العمل نفسها خطوة ـ خطوة. وكنتيجة منطقية لذلك، تعلم الأطفال أن يلعبوا ألعاب التخمين وألعاب حزر.. تلك التى تتضمن مفاهيم القوة العظمية ومفاهيم الضعف والخنوع والخضوع (سالى سميث - ٢٠٠١م).

فى البداية ـ تعلم التلاميذ لفظيًا ماذا كان يجب أن يتذكروه ـ ما طريقة مشية الملك؟ إشاراته وإيماءاته؟

تعبيرات جهه؟ صوت الملك.. قدرة ومقدرة التلاميذ فى التنظيم والتكامل بفعّالية فى الدراما، تم توصيلها إلى الفصل بأكمله.

هـ - صناعة الأفلام:

صناعة الأفلام يستخدم الكثير من المهارات كالدراما، ولكن عمل الأفلام السينمائية يكون أكثر تعقيداً؛ حيث يكون التركيز على النقطة الأساسية الرئيسية ـ واتخاذ القرارات، وتطور التسلسل والتتبع والترتيب المنطقى.. كل هذه المهارات ضرورية لنجاح عمل فيلم، ويجب أن ينتبه التلاميذ جيداً إلى التفاصيل، وتطور المهارات التنظيمية، وإدراك علاقات السبب بالنتيجة.. هذه المهارات تعد التلاميذ للقراءة والرياضيات، بالإضافة إلى اكتساب المهارات التحليلية ومهارات حل المشكلة.

قرر «أليفين وماى- **Alvin and May**» عمل فيلم سينمائى مليودراما، وقد بدأ بناء حبكة روائية للقصة والبطلة سيمشيان فى المنتزه،ويأتى«فايلان ـ**Villain**» يحمل البطلة ويربطها فى قضبان السكة الحديد، ولكن البطل يأتى إلى إنقاذها فى الوقت المناسب.

استعان ماى وأليفين بثلاثة من أصدقائهم كممثلين، ليقوموا بتمثيل ضرب الرصاص.

المعلم ←—— يذكر دائمًا (بالتركيز والإطار)؛ لكي يجعل الكاميرا فى الحدث والمشهد الرئيسى الأساسى.

إن استمرار ثبات وتركيز الانتباه أثناء عمل الفيلم يزيد من قدرتهم على الانتباه أكثر إلى التفاصيل المرئية فى برنامج القراءة حرر ماى واليفين الفيلم وشجعهم المعلم على تنظيم الترتيب والتسلسل المنطقى والتتابع، لا شك أن التعليم بهذه الطريقة يكون ممتعاً وشيقاً وسهل الاستيعاب، ولإنجاز هذه المتطلبات فكر ماى وأليفين فى النقطة الرئيسية فى فيلمهم.

وقررا ماذا يجب أن يكون فى الخطوة الأولى ـ وماذا يجب أن يكون فى الخطوة الثانية ـ والثالثة وهكذا بالتسلسل والتتابع ـ لقد أضافوا عنوانًا متحركًا وقائمة بأسماء الممثلين والممثلات والعناوين الثانوية الفرعية؛ فخبرة صناعة الفيلم تتطلب تركيزاً شديداً وتنظيمًا أكثر. بالإضافة إلى أن المؤثرات الموسيقية والصوتية التى ساعدتهم على فهم كيف تكون الحالة الانفعالية وكيف تتشكل.

إن تكامل الرؤية والصوت والإنجاز أثر درامى محدد ويتطلب ذلك التجريب والخبرة ـ وكيفية نسج الخبرات المتعددة فى سياق له معنى.

أصبح ماى وأليفين قادرين على معالجة هذه التعقيدات بالحماس والمثابرة، وقد استطاعا تخطى الصعوبات التى قابلوها؛ مما أكسبهما خبرة بهذه المهارات فى حسن التنظيم والترتيب، وانخفض الاضطراب لديهم بدرجة ملحوظة.

وقد اكتشفا إستراتيجيات جديدة، ساعدتهم على التنظيم والتكامل أثناء صناعة الفيلم.

والمهارات التى يتم تطويرها تشتمل على التخطيط، وفهم علاقات (الجزء ـ بالكل) ـ والأمام ـ والخلف، والطباعة تعد التلاميذ للاستعداد للقراءة عن طريق التدريب على اتجاهات الشمال ـ اليمين، ومعرفة وفهم النمط.

وتتطلب الهندسة المعمارية من التلاميذ تطبيق مهارات الرياضيات، وتكامل معرفة الدراسات الاجتماعية والتاريخ، والانتباه إلى التفاصيل، والتنظيم، والتخطيط، ومهارات حل المشكلة.

فغالبًا يتشابه فن تحريك العرائس مع الدراما وعمل الفيلم؛ حيث يغرز ويحسن مهارات فنون لغة التلاميذ، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الحركية البصرية.

الفنون تمثل نقطة البدء والانطلاق نحو الاستكشاف؛ فالطفل الذى صنع مركباً من الخشب، لم يتعلم فقط تطبيق مهارات الرياضيات، ولكن أيضًا تعلم أشياء عن تاريخ المواطن الأمريكى، والديناميكا الهوائية، (فرع من علم الديناميكا يبحث فى حركة الهواء والسوائل الأخرى، ويبحث فى القوى المؤثرة فى الأجسام المتحركة عبر الهواء».

فى المدرسة التجريبية يقضى الأطفال نصف اليوم فى فصول الفنون، التى تستخدم بانتظام لتعليم المحتوى الأكاديمى فى الفصل.

الفنون والمنهج:

غالباً ـ المدارس تختصر المنهج لكى تصل إلى الذى يغطى الاختبارات بدلاً من استطلاع عدداً كبيراً من الموضوعات فالفصول المدرسية أصبحت تتنافس لكى تنتهى سريعًا من المقررات فهى تحتاج أن تعرف (هل هذا سيأتى فى الامتحان؟).

والأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة هم الضحايا الحقيقيون فى مناخ التقييم التنافسى فقد أدى الضغط الثابت المستمر للمسؤلين فى جميع أنحاء هذا البلد إلى رفع شعار (العصا ـ والقوة)، ويؤدى المزيد من الاختبارات والامتحانات إلى مدخل (الكل حجم واحد مناسب) **on - size - fits - all approach** للتعليم والتقييم.

لا يبدو أن التربية تملك الكثير لكى تفعله مع الأطفال لمقابلة حاجاتهم الفردية والأكثر بكثير تفعله مع السياسة، وإعطاء التصويت. وثمة شىء واحد يبشر بالأمل، وعندما تصبح المدرسة مهمتها اجتياز الامتحانات والاختبارات.. فإنها تصبح سلبية وبالتأكيد لا تعد المدرسة رحلة عقلية.

عندما يصبح التعلم نتيجة للمشاركة الكاملة فى الأنشطة، مثل.. التمثيل، وإلقاء نشره الأخبار كمذيع، أو ابتكار أو تأليف كتاب، أو اللعب التمثيلى أو عرض فنى لتحريك الدمى، أو بناء الديوراما (صورة ينظر إليها من خلال ثقب فى جدار حجرة مظلمة). وهى لا يتم تقييمها بالورقة والقلم، ولا تمثل بالضرورة درجة المعرفة التى تم اكتسابها وإحرازها.

إن الاستماع والنظر إلى ما يتم إنجازه وتحقيقه غالبًا يزودنا بالحقيقة والصورة.

إن التقدير والتقييم الذاتى، والجرائد، والمشروعات، والأوراق التجارية، ونقد المجموعة.. كل هذا يعطى المعرفة التى لا يستطيع أن يتم تقييمها وفقًا للامتحانات الأكاديمية؛ فمقياس التلميذ الكلى نستطيع أن نصل إليه على نحو أفضل وأحسن عن طريق تدريس الطفل منتجات متعددة ومتنوعة، وأداءات عديدة من خلال الفنون وليس عن طريق الاختبار المعيارى القياسى.

التشخيص باستخدام الفنون:

لا تستطيع الفنون أن تقدم المعلومات وتدعم ونغرز المهارات فقط ولكنها تستخدم أيضاً كوسائل وأدوات تشخيصية لاختبار ماذا تعلم الطفل.

إن طفلاً رياضيًا لا يستطيع أن يعيد ويكرر سلسلة من ثلاث ضربات خفيفة قد شاهدها.. وربما يجد هذا الطفل صعوبة فى الاستجابة للصوت، أو الاستماع إلى سلسلة أصوات متتابعة ـ أو ربما يكون لدى هذا الطفل قدرة لسماع الأصوات جيداً، ولكنه غير قادر على إعادتها مرة أخرى، وهذا يؤثر على قدرته ومقدرته على تعلم القراءة والتلميذ الذى يعمل بكفاءة فى أحد أشكال الفن، ولا يعمل بهذه الكفاءة فى شكل فنى أخر يزودنا بمعلومات ذات دلالة بالنسبة لنواحى قوته وموهبته.

ـ إن تحليل الشكل الفنى فى المجالات التى يبدع فيها الطفل يزودنا بدلالات عن المكونات التى يحتاجها الطفل؛ لكى يتعلم على نحو أكثر فعّالية.

رقص «كريستا – **Christa**» وقدرات الفن التخطيطى لديها كانت رائعة وممتازة.. وكانت تكره الموسيقى والدراما، ولا تريد أن تشترك فى هذه الفنون؛ حيث أحجمت وعزفت عن هذه الفنون لأن قدرتها على التمييز السمعى كان ضعيفًا ـ رغمًا عن أى درجة سمعها كان جيداً ـ ولكنها لا تستطيع تمييز الفرق بين الأصوات، ولا تستطيع أن تحلل الأصوات. لذلك كانت مهارات اللغة لديها أقل من مستوى عمرها الزمنى.

مارتين أو مارتنى يحب الدراما ولكنه كان دائمًا يتعثر بمفرده وأمام الآخرين، يفتقد تآزر اليد مع العين، حتى أنه يستطيع أن يلون بصعوبة أو يستخدم المقص، أو يلعب ألعاب الفك والتركيب – **Puzzles**.

دائمًا يعانى مارتين من مشاكل مع أقرانه ونظرائه؛ بسبب عدم تميزه فى شىء، وباستمرار يرتطم ويصطدم ويتخبط بأقرانه. وقد فشل وأخفق فى الكثير من الفصول الدراسية بسبب أسلوب خطة الذى يشبه نبش وخدش الدجاج ـ على أية حال ـ هو شخص مختلف على خشبة المسرح يبدو عنيفًا ـ قويًا ـ آمراً مسيطراً.

على خشبة المسرح.. هو يستطيع أن يقلد ما رآه ـ ولغته تكون معبره جداً. وعندما يمشى على خشبة المسرح تظهر مهارات لغته المتفوقة وكذلك الذاكرة السمعية تبدو جيدة.

معلم المصنوعات الخشبية لاحظ أن (Eric) لا يستطيع أن يضرب المسمار على رأسه بالمطرقة وأنه غير قادر على أن يضع جسده فى الوضع الصحيح، الذى يمكن يديه وعينيه من أن يعملا معا فى تآزر. بالإضافة إلى ذلك.. فإنه لا يستطيع أن يركز على الجزء الملون. عندما يشترك النحات فى ملاحظاته مع معلمة القراءة، التى اعترفت أن وضع جسده عندما يقرأ متداخل مع مايراه، فهو يرقد على المنضدة ورأسه على اليد اليسرى. ومعلمه القراءة تستطيع أن تساعده على أن يجد الوضع الصحيح لجسمه لمساعدته على التركيز والشعور بالراحة. وعلى الرغم من أن الارتباط بين المهارات الأكاديمية والفنون لا يظهر فى الحال إلا أننا نرى فى بعض الأحيان إنجازات فى مجالات غير المتوقعة.

على سبيل المثال.. فى المدرسة التجريبية نجد عدداً كبيراً من الأطفال يعانون من صعوبة فى فهم وإدراك مفاهيم الوقت ـ ومفاهيم قياس الماضى، ومفاهيم استخدام الزمن الماضى، ومفاهيم التحرك إلى الخلف والوراء فى الفراغ، وهؤلاء الأطفال أنفسهم يحرزون بعض النجاح فى الرقص، وهم غالبًا يبدأون فى تحقيق بعض النجاح فى الفصل الدراسى.

على سبيل المثال.. الطفل الذى تعلم أن يمشى إلى الوراء والخلف فى الرقص فجأة يدرك مفهوم الطرح.

الفنون تدعم التنظيم:

يمثل ذوو الاحتياجات الخاصة ـ على وجه الخصوص التلاميذ ذوى إعاقات التعلم ـ أعمارهم فى بعض الطرق، ولا يمثلونها فى طرق أخرى، وعلى الرغم من أنهم يشبهون التلاميذ العاديين، يتعلمون هؤلاء الأطفال من خلال استخدام طرق التعليم التقليدية إذا كانت هناك إعاقة لم تكتشف بعد حيث أن الجهاز العصبى المركزى لهؤلاء التلاميذ متأخر فى النمو ـ وتبدو استجاباتهم وسلوكياتهم متفقة مع سلوكيات الأطفال الأصغر منهم سنًا ولكنها سلوكيات غير عادية.

يفتقد هؤلاء التلاميذ عديدًا من المهارات الأساسية والأسس الضرورية للتعليم الأكاديمى، التى يتم اكتسابها عادة فى سنوات ما قبل المدرسة.

من خلال أشكال الفن، يستطيع الأطفال ذوو إعاقات التعلم النجاح فى المدرسة، ويستطيعون أن يتمتعوا بالخبرات الجمالية التى تؤدى إلى مستقبل سعيد، سواء كان هؤلاء التلاميذ يشكلون جزءًا من جمهور الشكل الفنى أو كفنانين، غالبًا يسود الاضطراب الأطفال الذين يعانون من تأخر فى النمو أو قصور فى الانتباه.

إذًا ماذا يحتاج هؤلاء الأطفال من العالم الخارجى. إنهم من خلال الفنون يستطيعون تنظيم عالمهم، ويفهمون ما يعرفونه، ويربطون الخبرات الماضية بالخبرات الآنية، ويحولون النشاط العضلى إلى فكر، والأفكار إلى فعل وحدث.

الأطفال غير الناضجين ـ سواء لديهم إعاقات تعلم أو إعاقات حسية ـ يشكلون ضررًا اقتصاديًا أو يتحدثون لغة أخرى.. لذلك يجدون صعوبة بالغة فى تكامل عمليات عديدة فى وقت واحد؛ فهم ينتبهون إلى كل شىء يحدث فى كل اتجاه ـ على الرغم من أنهم قد يظهرون كأنهم لم ينتبهو إلى أى شىء. وفى الحقيقة إنهم يصغون إلى كل ما يدور حولهم وعندما يترك هؤلاء الأطفال بمفردهم فإنهم يثارون بكل من ـ الصوت ـ الحركة ـ البصر والرؤية فى الحجرة.

ولا يستطيع هؤلاء الأطفال أن يدركوا الأولويات، فيعجزون عن تحديد ما هو أكثر أهمية ـ والأقل أهمية ـ وغير المهم أن يعتنى به أو يصغى إليه. يعطى

الأطفال غير الناضجين أهمية متساوية إلى كل الأشياء يصطدمون ويحبطون، إذا قدمت لهم معلومات غزيرة في و قت واحد. يستطيع الأطفال أن يميزوا لون واحد ـ شكل واحد ـ صوت واحد ـ عن الآخر من خلال الفنون يستطيعون التمييز باستخدام الأيدى ـ الجسد ـ العيون ـ الآذان ـ وكل الأحاسيس والإحساسات تشكل جزءً من الخبرة الغنية.

التعليم هو أن ينظر المتعلم أن يسمع ـ ويتذكر ما رآه وما سمعه ـ مجالات حل المشكلة بالنسبة للأفراد ذوى إعاقات التعلم تظهر فى الفنون، فالفنون تساعد فى تنظيم الخبرة، وتساعد فى فهم العالم وفهم إدراك الرسائل التى تأتى من خلال الحواس والأحاسيس.

وهذا معناه أن الإدراك الناتج كله عن فهم البيئة وتنظيمها؛ لكى يعطى لها معنى.

وتستطيع الفنون أن تساعد الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى تطوير وتعزيز المهارات الإدراكية، تلك التى تشكل الأسس المهمة بالنسبة للتعليم بعد ذلك.

إن النظام والانضباط ينطوى تحت كل مسعى فنى إن أهم شروط العمل الفنى، هو تعاقب الخطوات وتسلسلها .

فكر الناس فى الفنون كما لو كانت حره، ولكن عملية إتقان المهارات الأساسية تعتبر بنيةتركيبة عالية المستوى، والتلميذ غير الناضج عصبيًا يُستّهلك وتتبدد طاقته عن طريق الاضطرابات، الذى ينشأ ويتولد من تشتت وعدم تميز الانتباه .

ويعتبر التسلسل والترتيب والتعاقب شيئاً حيويًا جداً بالنسبة للطفل الذى يحدثك عن الجاذبية أو الحمام الزاجل، ولكنه لا يستطيع أن يخبرك عن أيام الأسبوع أو فصول العام بالترتيب، ولا يستطيع أن يعد إلى رقم٢٠ ، أو يقول الأبجدية فى التسلسل الصحيح ماذا يحدث فى الخطوة الأولى والخطوة الثانية والخطوة الثالثة..

وهذا الشيء مهم جداً فى أعمال الخشب ومشروعات الصناعات، نجده أيضاً فى الدراما والرقص. ولإتمام وإنجاز المشروع الفنى، لا بد من الالتزام بالتنظيم. التنظيم نفسه ضرورى للقراءة ـ فعندما نقرأ من الضرورى أن ننظر إلى البداية الوسط النهاية بالنسبة للكلمة والمقطع والجملة والعبارة، والتلميذ ذو إعاقات التعلم عادة

يواجه صعوبة فى بداية المشروع؛ إذ لا يستطيع أن يعرف كيف ينظم نفسه للبدء.. للاستمرار.. للانتهاء من المشروع. إن تعليم التلميذ المدخل لآداء المهمة وإنجازها أكثر أهمية من تعليم التلميذ أداء المهمة معزولة،وهذه هى حقيقية فى الفصل الدراسى، كما أنها حقيقة فى الفنون. ولا يستطيع التلميذ ذو إعاقات التعلم أن يرى كيف يتعلم .

يتعلم الطفل الصغير من أعماله وخبراته ـ لكى يفهم العالم من حوله ـ ويجب أن نعطى الطفل غير الناضج عصبيًا الفرص نفسها قبل أن يتعامل مع المجردات والتجريدات .

ـ وفى بيئة محددة دون طفل محدد.. يكون الفنانون الأكثر دهاء.. المعلمون ـ المعالجون نحن فى حاجة إليهم لتعليم الطفل ذى إعاقات التعلم، الذى ينقصه التنظيم لكى يتعامل على نحو فعال مع الحرية تلك التى عادة تُنسب إلى الفنون التعبيرية .

يجب أن يكون المعلم والطريقة والأسلوب التى تستخدم فى الشكل الفنى جزءًا من العمل بالنسبة للطفل الذى جهازه العصبى المركزى غير ناضج.. ذلك الجزء الذى يجعله لا يستطيع أن يركز، ولا يستطيع أن يميز ولا يستطيع أن يضع الأولويات الأهم يليها المهم .

المتعلم غير الناضج فى حاجة إلى التنظيم، بدلاً من العالم الممتد الواسع الذى يشمل فرصًا غير محددة واختيارات حرة واختيارات عديدة متعددة ليس لها حصر.

ـ الطفل ذو إعاقات التعلم فى حاجة إلى حدود، لكى يتعلم على نحو فعال وبكفاءة ـ ويضع على الوجه الأكمل. ويجب أن يحدد معلم الفنون الفراغ، والوقت، واختيارات التلميذ وحجم وكم الخامات المستخدمة، والعمل المطلوب وعدد التوجيهات المعطاه، وكم وحجم المناقشة.

التأخر والقصور فى الجهاز العصبى الذى أدى إلى عدم النضج يؤدى بدوره إلى محاصرة التلميذ بوابل من المعلومات الكثيرة جدًا الآتية من الحواس والأحاسيس فى وقت واحد؛ حيث لا يستطيع التلميذ التمييز بين ما هو المهم الذى يجعله فى

المقدمة، وما يجب أن يهمل وينفى أو يوضع فى الخلفية.. الطفل يجب أن يُوجَّه إلى معرفة المثيرات الذى يجب أن ينتبه إليها، والمثيرات التى يجب أن يهملها ويتجاهلها .

عالم الطفل هو المحدِّد لمساعدته على أن يخلق ويُبدع، ولا يعنى بالضرورة تحديد قدرته للتعبير عن نفسه. فى الحقيقة.. فإن ذلك يعنى إعطاء الطفل تلك الحدود التى تسمح للطفل أن ينظم ما يرغبه وما يريده أن يعبر عنه .

يحتاج التلميذ إلى التعرف على حيز جسمه فى الفراغ، ويحتاج إلى الوقت والفراغ والمكان لكل الأشياء وعلى نحو واضح يحتاج التلميذ إلى اتجاهات محكمة مُتقنه واضحة تُعطى له فى كل خطوة الطفل الذى يخطىء النقطة الأساسية الرئيسية غالباً يحتاج أن يعرف ما هى الأهداف .

إذا كان الطفل لا يستطيع أن يتصور جيداً فلا بد أن يرى نموذجًا أو شرحًا وتفسيراً قبل أن يبدأ فى عمله؛ لأن الطفل فى حاجة إلى مساعدة لكى يتعلم أن يكون صوراً ذهنية .

يحتاج الطفل إلى أن يعرف ماذا يجب أن يفعله أولاً ـ وثانياً ثم ثالثاً.. وأخيراً لكى يفهم تلك الأجزاء التى تساهم وتكون الكل وترتيب الإجراءات ويجب أن تقرم الخطوات للمتعلم غير التقليدى التركيب الذى يسمح له بالنجاح .

بناء الثقة من خلال الفنون:

على الرغم من أن الفنون تتضمن أعمالاً جادة ـ إلا أن كثيراً من الضحك والصداقة الحميمة يرتبطان بعمل مسرحية أو الرقص ـ أو بناء أى شىء أو الرسم والتصوير الزيتى ـ أو الغناء معاً ـ أو العمل فى فريق متكامل من الموسيقيين (أوركسترا موسيقى الأزمات) تحدث طوال الوقت فى الفنون ـ ولكن ليست نهاية العالم.. فمن الممكن أن تحدث بعض الأشياء لكى تنقذ الموقف، مثل: استخدام الإستراتيجيات ـ الارتجال . والإبداع جزء من العملية.

إذا استطاع الطفل أن يرى الجانب الفكاهى المضحك المسلى فى الموقف السىء.. فإن طريق الخروج من الموقف يصبح ممكنًا. إن الفنانين الذين يستطيعون أن

يسخروا ويضحكوا على أنفسهم بسهولة ويسر ـ يشكلون فهم نماذجًا مهمة بالنسبة للأطفال الذين يرون أنفسهم فقط كمصدر قلق للآخرين، ويشعرون باليأس والاحباط من أنفسهم يمكن أن يكون المرح والفكاهة والدعابة أداة فعالة للنظام والانضباط في التعليم والاختبارات .

لا شيء ممكن أن يُبدد جو التوتر أسرع من الدعاية والفكاهة والضحك .

الدُعابة والفكاهة على وجه الخصوص مفيدة جداً فيما يتعلق بصلابة الطفل غير الناضج عصبيًا؛ أى للطفل الذى يتشبث ويتعلق بالمألوف والعادى ويصر على أن هذا هو الطريق الوحيد فقط لعمل الأشياء .

يتوقع المعلمون هذا غالبًا. ويقولون للطفل (أنا أعرف أنك ستقول إن هذا العمل لا يمكن أن يتم ويُنجز بهذه الطريقة). وغالبًا يضحك ويسخر الطفل من هذا .

إن عدم مرونة الطفل تجعل من الصعب بالنسبة له أن يُجرى انتقالات أو تحولات. فهو لا يستطيع أن يُحرك ويُغير التروس من نشاط إلى آخر؛ بمعنى أنه لا يستطيع أن يتكيف ويهيىء نفسه للانتقال من نشاط إلى نشاط آخر.

المدرسين يعلمون التغيرات البارزة.. يعطون التحذيرات مُقدماً عالم التغيرات والتحولات للطفل. يظهر فى الموسيقى ـ قرع الطبول يستطيع الطفل أن يقوم بهذه الإنتقالات ـ فى التصوير الزيتى واللون يمكن أن تمثل إشارة وعلامة واضحة ـ كتنبيه للانتقال. فى الدراما كل ما يستعان به فى الإخراج المسرحى أو السينمائى كالأثاث والملابس.. إلخ يمكن أن يُعرض ـ وفى الرقص توجد حركات مُعينة ممكن أن تعمل كتنبيه وإنذار للانتقال والتحول .

على الرغم من أن كل شكل فنى يُحدد بتركيب مُعين.. إلا أن عديداً وكثيراً من الطرق لإنجاز وتحقيق موضوع وهدف فنى؛ فالطفل ليس فى حاجة إلى أن يتعامل مع الشكل الفنى بطريقة واحدة فقط. فى الحقيقة.. يشجع معظم الفنانين التلاميذ أن يبحثوا عن الطريق غير التقليدية لإنجاز وتحقيق الهدف .

الطفل الذى يفشل ويُحقق فى كثير من المواقف لا يشعر بالذنب أو الإثم عند ارتكابه خطأ ما، فعن طريق الشعور بالحرية يجرب الطفل ـ عندما يرتكب أخطاء ـ وعندما يتعلم من هذه الأخطاء ـ الطفل أُعطى ترخيص وتصريح بارتكاب الأخطاء والبقاء على قيد الحياة من الفنان.

انبثق كثير من الأعمال العظيمة للفن من الأخطاء.. التلاميذ الذين عاشوا الفشل والإخفاق فى المدرسة يعتبرون أخطائهم كإدانة شخصية.. فهم عاشو فى خوف دائم ومستمر من الأخطاء. فى الفن، لا يوجد أخطاء ـ فقط توجد فرص، الطفل يجب أن يرى أن يُعدل الأخطاء. تلك الأشياء يمكن أن تُستدعى، وفى بعض الأحيان يكون هناك تأثير حقيقى غير متوقع يمكن تحقيقه بالصدفة .
يمكن أن يحقق القانون أيضاً إسهاماً أكاديميًا عظيماً فى مساعدة المتعلم ذى الاحتياجات الخاصة فى فهم المبادئ العلمية فى أعمال ومصنوعات الخشب، ورؤية أساسيات الهندسة فى نحت شيء مستهلكه من قبل ـ كا بإمكانه تعلم المصطلحات ومفردات اللغة من خلال الدراما ـ ومزاوجة مفهوم التوقف والاستمرار فى الموسيقى والرياضيات .
فى الحقيقة ـ عندما يشرح ويفسر المدرسين إلى الفنانين مفهومًا محدداً بالذات، ويمثل صعوبة فى تعلمه بالنسبة للتلميذ ولا يتعلمه. الفنانون عادة يعالجون ذلك الموضوع من خلال الشكل الفنى، وهذا النوع من التعاون يستطيع أن يُعزز ويُحسن تعلم التلميذ .
إن عبقرية الفنان فى حاجة إلى أن تحفظ كمال واكتمال الشكل الفنى، بينما فى التعليم النظامى يجب أن يتعلم الطفل المهارات الحقيقية لكى ينجح فى المدرسة. وبينما الطفل فى الفنون يركز على مشروعه ـ فالفنان يركز على تعلم العملية التى تتضمن الاستعداد للمهارات التى بدورها تؤدى إلى تعلم مادة أكاديمية خالصة .

بالنسبة لكثير من الأطفال ذوى إعاقات التعلم يمثل المحتوى الأكاديمى المشتمل على الوظائف الرياضية ـ القواعد والصرف والنحو ـ وتركيب الحبكة بالشكل الصحيح ـ والتهجئة ـ ما يمكن أن يتعلمه التلاميذ من خلال الفنون ، (عزة جلال الدين ، ٢٠٠٥).

الفصل الخامس

برامج التدخل المبكر وتنمية مهارات حل المشكلات

برامج التدخل المبكر وتنمية مهارات حل المشكلات

تعد مهارات حل المشكلات أحد أهم أنواع مهارات التفكير وهذا النوع من التفكير يساهم فى تنمية الشخصية وتحقيق التكيف الناجح فى الحياة، وعندما يمارس الأطفال مهارات حل المشكلات يشعرون بالتفاعل وجدوى الذات والثقة فيها كما أن هذه المهارات تعمل على تحسين قدرات المواجهه والتوقع والتنبؤ وهى قدرات مهمة للتفكير السليم والحياة فى إطار أسس مدروسة وليست محض صدفة أو عشوائية.

وهذا الفصل يحاول مناقشة مفهوم مهارات حل المشكلات وبصفه خاصة لدى الأطفال فى السنوات المبكرة وكيفية التدريب عليها فى برامج التدخل المبكر بالإضافة إلى التوقف على علاقتها بأنماط التفكير المختلفة وعناصر هذه المهارات وأهميتها فى الطفولة المبكرة والمراحل الإجرائية لمهارات حل المشكلات على النحو التالى:

أولاً: مفهوم مهارات حل المشكلات:

تعددت تعريفات مهارات حل المشكلات، ومن هذه التعريفات:

يشير فتحى جروان (١٩٩٩م ، ٩٥) إلى أنها:

السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية، أو كتابة قصيدة شعرية، أو البحث عن وظيفة، أو تصميم تجربة علمية.

ويعرفها عبد السلام عبد السلام (٢٠٠١م، ٣٩٨)

بأنها: سلسلة من المراحل أو الخطوات؛ تبدأ بفهم المشكلة، ويتبعه التخطيط الواعى لكيفية حلها، ثم تطبيق وإنجاز وتنفيذ الخطة، وأخيراً يتم مراجعة المخرج وتقويمه.

أما حسن زيتون (٢٠٠٣م ، ٥٤) فيعبر عنها بأنها:

نوع من التفكير المركب ينطوى على سلسلة من الخطوات المنظمة Systematic التى يسير عليها الفرد بغرض التوصل إلى حل للمشكلة.

ويعرفها جودت سعادة (٢٠٠٣م، ١٣٨) بأنها:

البحث عن حل لقضية أو معضلة محددة أو مسألة مطروحة وتكمن أهميتها فى أنها تزود الأطفال بإطار عمل منظم لتحليل تفكيرهم لمواجهة المشاكل بمسئولية وكفاءة.

كما تعرف بأنها: عملية تتضمن سلسلة من الأنشطة تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهى بالحل (٢٠٠٤م ، ٣٥).

ويعرفها مجدى إبراهيم (٢٠٠٤م، ٨٥٤) بأنها:

التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها، مع القيام بنوعين من النشاط العقلى هما: التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذه المشكلة.

وتعرفها مؤسسة «فالكس – Farlex» (٢٠٠٧م) بأنها:

عمليات عقلية يتم توظيفها من أجل حل مشكلة ما.

ثانياً: أنماط التفكير فى مهارات حل المشكلات:

هناك العديد من أنماط التفكير فى مهارات حل المشكلات التى أشارت إليها الأدبيات والدراسات مثل:

(Shibata , 1998 , 20 - 28)، (Deak , 2000)، (Auth , 2005) وفيها يلى عرض لتلك الأنماط:

النمط الأول: التفكير العلمى – Scientific Thinking:

إن هذا النمط من التفكير يساعد الطفل على تفسير الظواهر تفسيراً صحيحاً، ومن ثم يستطيع الطفل أن يكون لديه القدرة على البحث والاستقصاء والاستنتاج والتعرف على الأشياء وملاحظتها.

النمط الثانى: التفكير الإستراتيجى - Strategic Thinking:

إن المعيار فى هذا النمط من التفكير هو الحكم على صحة أو خطأ الموقف بناءً على قدر التحيز والتفكير فى هذا الموقف.

النمط الثالث: التفكير الوجدانى - Emotional Thinking:

إن المعيار فى هذا النمط من التفكير هو الحكم على صحة الموقف من عدمه بناءً على التزامات وجدانية معينة فإذا كان اتجاه الأطفال نحو الموقف اتجاه إيجابى فالموقف يكون صحيح.

النمط الرابع: التفكير الواقعى - Realistic Thinking:

يعتمد هذا النمط من التفكير على معيارين:

المعيار الأول: البدء بما يمكن القيام به.

المعيار الثانى: حل مشكلة الرئيسية أولاً.

النمط الخامس: التفكير الإمبريقى - Empirical Thinking:

إن المعيار فى هذا النمط من التفكير هو الحكم على صحة الموقف بناءً على الخبرات السابقة بحيث يمكن الانتفاع من الخطوات السابقة كقواعد بيانات يعتمد عليها.

النمط السادس: التفكير العقلانى - Rational Thinking:

يمكن أن يستخدم هذا النمط كطريقة لحل كل المشكلات تقريبًا وذلك من خلال:

١ - تحديد الموقف المثالى.

٢ - تحديد الموقف الحالى.

٣- المقارنة بين الموقف المثالى والموقف الحالى وتحديد المشكلة.

٤ - تقسيم المشكلة إلى أسباب.

٥- إدراك بدائل الحل للأسباب.

٦- تقويم واختيار بدائل الحل المناسبة.

٧- تنفيذ الحل.

النمط السابع: السبب والنتيجة - Cause and Result:

يعتمد هذا النمط من التفكير على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة ويعتبر هذا نمط تقليدى.

النمط الثامن التخطيط المستقبلى - Future Planning:

يقصد به التخطيط فى العديد من المواقف قدر الإمكان ووضع الحلول المناسبة لكل موقف.

النمط التاسع: التفكير الافتراضى- Virtual Thinking:

هذا النمط من التفكير هو نمط فعال لحل المشكلات ويقوم على الإحساس بالمشكلة، وجمع المعلومات، وفرض الفروض، والتوصل للحل، ولو الغرض الأول صحيح ليس هناك داعى لجمع المعلومات ثانى، ولو الغرض الأول خطأ يتم جمع المعلومات للغرض الثانى.

النمط العاشر: التفكير المفاهيمى - Conceptual Thinking:

يعتمد هذا النمط من التفكير على:

١- إن يكون الطفل بصريًا.

٢- يدون الطفل ما يفكر به.

٣- استخدام الكروت الرسم والكتابة وترتيب الأفكار بطرق مختلفة.

٤- تغيير الأوضاع والأشكال ووجهات النظر سواء ذهنيًا أو بدنيًا.

النمط الحادى عشر: التفكير البنائى - Constructivist Thinking :

يعتمد هذا النمط من التفكير على رسم بنية تشبه الشجرة (بنية تخطيطية مثل الشجرة) لإدراك الموقف المعقد وفهمه بوضوح.

النمط الثانى عشرة: التفكير التشعيبى والتجميعى

Convergent And Divergent

إذا تم استخدام نوعين من التفكير فى آن واحد يصبح حل المشكلات غير كفء، فإذا أراد الطفل أن يكون مبدعاً يلجأ إلى التفكير التشعيبى، وإذا أراد الطفل تلخيص الأفكار يلجأ إلى التفكير التجميعى وهى أنسب أنماط تفكير الطفل ذو الاحتياجات الخاصة.

النمط الثالث عشر: التفكير التنظيمى فى الوقت

Time Organization Thinking

يعتمد هذا النمط من التفكير على تنظيم وإدارة الوقت بطريقة فعالة، حيث إن الأطفال يمكنهم أن يفكروا بناءً على ترتيب زمنى من الماضى إلى المستقبل، ومن ثم يمكن إدراك الموقف المعقد بوضوح.

ثالثاً: الاتجاهات النظرية لمهارات حل المشكلات:

إن الطفل العرض المعاق لديه العديد من المشكلات التى يواجهها فى حياته سواء فى المدرسة أو خارج المدرسة لذا، فإنه من الضرورى تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، وتعد مهارات حل المهارات من التطبيقات التربوية المهمة للاتجاهات النظرية وعلى وجه الخصوص تعد تطبيقًا تربويًا تخص الاتجاه السلوكى والاتجاه المعرفى.

وفيما يلى عرض لتلك الاتجاهات النظرية:

١ – الاتجاه السلوكى - Behavioral Attitude:

ينظر الاتجاه السلوكى إلى مهارات حل المشكلات على أنها موقف يظهر فيها سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم، عن طريق تقسيم عناصره إلى خطوات، يسير فيها المتعلم خطوة فخطوة، وفق معايير النجاح المحددة، ومن ثم عندما يحقق المتعلم النجاح فى خطوة ما يمكنه الانتقال إلى الخطوة التالية وهكذا إلى أن يصل إلى الحل الكامل للمشكلة، حيث إن هذا السلوك يتدعم ويتم تعميمه إلى المواقف المتعددة تبعًا للنتائج التعزيزية التى تتبع هذا السلوك، وبذلك فإن سلوك حل المشكلة استجابة لموقف ينطوى على استخدام أنماط سلوكية متعلمة سابقًا بحيث يحتفظ الفرد أو يعدل فى هذه الأنماط السلوكية تبعاً لما يترتب عليها من نتائج، ويؤكد الاتجاه السلوكى على أن الأنماط السلوكية السابقة تتفاوت من حيث قوة ارتباطها بالمواقف وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ الذى اقترحه ثورنديك، فالفرد يبدأ باستخدام الأنماط السلوكية البسيطة وينتقل تدريجيًا إلى الأكثر تعقيداً فى محاولة لإيجاد الحل الأنسب.

٢- الاتجاه المعرفي - Congnitive Attitude:

ينظر الاتجاه المعرفي إلى مهارات حل المشكلات على أنها موقف يواجهها المتعلم ويتفاعل معها ويتذكر فيها خبراته ويستخدم كل ما لديه من مخزون معرفي؛ وبذلك يرتقي المتعلم إلى المعالجة الذهنية لعناصر الموقف، يحقق خبرة جديدة تكون بمثابة مواقف يواجهها المتعلم تضاف إلى مجموع خبراته السابقة، وهذه الخطوة الجديدة تساعد على النمو وتؤكد تقدمه المعرفي؛ ومن ثم فإن سلوك المتعلم ينطوى على عمليات معرفية داخلية تحدث لديه؛ فهو ليس مجرد تكوين ارتباط بين السلوك والموقف المشكل بحيث يتكرر وفقًا لإجراءات التعزيز، وأنما هو نتائج العمليات المعرفية كالإدراك والمعالجة التي يجربها الفرد على ذلك الموقف.

فترى نظرية الجشطلت أن مهارات حل المشكلات تتوقف على قدرة الفرد على قدرة الفرد على تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكى المتعلق بالموقف المشكل بحيث تمكنه من الأستبصار وإدراك العلاقات القائمة فى الموقف، مما يساعده على اكتشاف الحل، بحيث يستخدم هذا الحل عندما يواجه الفرد هذا الموقف أو مواقف أخرى مشابهة له.

أما «بياجيه - Piaget» فينظر إلى مهارات حل المشكلات على أنها بمثابة موقف يسهم فى تطوير خبرات الأبنية المعرفية لدى الفرد، أى أن تفكير حل المشكلات هو عملية تكوين بنية معرفية نتيجة لحالة عدم التوازن العقلى التى يثيرها الموقف المشكل لدى الفرد، ويلجأ الفرد إلى إجراء عملية التمثل من خلال استخدام البنية المعرفية الموجودة لديه فى محاولة لتحقيق حالة التوازن العقلى ولكن فى حالة فشلها أو عدم ملائمتها للموقف، فإنه يلجأ إلى إجراء عملية التلاؤم لتعديل البنية المعرفية لديه لينتقل أثر التعلم لديه على حل مشكلاته اليومية بالتفكير وتكوين المفاهيم والقدرة على التعبير، وبتوجيه جانب التفكير التصورى عند الفرد. (مجدى إبراهيم، ٢٠٠٤م، ٨٥٠)، (عماد الزغول، ٢٠٠٤م، ٣٠٧ - ٣٠٨). ويعتبر «جانييه - Gange» مهارات حل المشكلات من العمليات العقلية العليا التى تتضمن قدرات مثل تنظيم وتحليل وتركيب المعرفة واستدعائها وتتوقف قدرة الفرد على حل المشكلات على وجود شروط داخلية Internal Codnitions، وهى بمثابة متطلبات أساسية لحدوث هذا

النوع من التعلم لدى الأفراد؛ وتتمثل فى المعرفة بالمبادئ والمفاهيم والقدرة على التمييز والتعميم.

أما نموذج معالجة المعلومات فإنه يفسر مهارات حل المشكلات على أساس مبدأ التشابة بين النشاط العقلى الذى يحدث لدى الأفراد وعملية معالجة المعلومات التى تجرى فى الحاسوب، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن قدرة الفرد على حل المشكلات تعتمد على قدرته بالتعرف على المعلومات وترميزها وتفسيرها وإدراك العلاقات القائمة بين العناصر فى المواقف واستخدام خبراته السابقة وذلك للوصول إلى الحل المناسب (عماد الزغول ، ٢٠٠٤م، ٣٠٨)، (Mourtos,et al.,2004,3).

رابعاً: العناصر الضرورية لمهارات حل المشكلات:

إن التفكير يتضمن الدافعية والمثابرة والاستمرارية فى العمل، ومن ثم يؤدى إلى التغيير نحو الأفضل، حيث إن التفكير الإبداعى يمكن الطفل من القدرة على حل المشكلات فى أى موقف يتعرض له، بحيث يكون سلوكه دون تصنيع، وإنما متوقع منه (ليلى الكيومى، ٢٠٠٧م ، ١٢).

وتتطلب مهارات حل المشكلات الربط بين أكثر من قاعدة لتشكيل قواعد جديدة تمكن الطفل من اتخاذ القرار المناسب حيال وضع مشكلة، ومن ثم فالطفل يطبق القواعد الجديدة على مواقف جديدة لم يتعرض لها من قبل، فمثلاً الطفل الذى يفهم أن الأشياء المستديرة تتدحرج، يضع الكرة فى مكان بحيث لا تتعرض للدحرجة، حيث إن مهارات حل المشكلات تتطلب تلك العمليات الداخلية التى تسمى التفكير، فقائد السيارة الذى يخطط لمساره، ورجل الأعمال الذى يعيد تنظيم جدول مواعيده اليومى ليتفق مع بعض مسؤولياته الجديدة، وربة المنزل التى تشترى من السوق سلعاً معينة تبعاً لاختلاف الأسعار، كل هؤلاء يحلون مشكلات تواجهم (فخر القلاً وآخرون، ٢٠٠٦م، ١٣٤ - ١٣٥).

لذا، فإن الطفل عند يقوم بحل المشكلات، فإن هناك عناصر عديدة يستخدمها الطفل للوصول للحل، ويختلف الأطفال فى مدى تمكنهم وامتلاكهم لهذه العناصر.

وفيما يلى عرض لعناصر التفكير الضرورية لمهارات حل المشكلات:
١ – اكتشاف أوجه التشابه فى المشكلة.
٢– اكتشاف أوجه التضاد فى المشكلة.
٣– اكتشاف وتحديد العلاقات بين عناصر المشكلة.
٤– التعرف على وجهات النظر المختلفة لحل المشكلة، وكذلك معرفة الفروق الدقيقة بين وجهات النظر.
٥– عدم التعجل فى حل المشكلة، فالوقت عامل هام فى اكتشاف عناصر عادة ما تكون غائبة.
٦– التدرب على النقد ومعرفة نقاط القوة والضعف فى المشكلة.
٧– القدرة على التعميم والتجريد واستخلاص النتائج من مشكلة عامة (غير واضحة المعالم أو التفاصيل أحيانا).
٨– القدرة على استيعاب التفاصيل الدقيقة، وعدم إهمال أى معلومة حتى ولو كانت ضئيلة.
٩– التدريب على طرح أفكار غير تقليدية للمشكلات المطروحة، وعلى الفرد أن يستمع لأكبر عدد ممكن من وجهات نظر الآخرين، بشرط أن يتفحصها، ويستبعد الأفكار غير المناسبة والضعيفة، ويحاول البناء والتنمية للأفكار التى يمكن أن تكون ملائمة (محمد شلبى، ٢٠٠١م، ١٦٥ – ١٦٦).

خامساً: أهمية تنمية مهارات حل المشكلات فى الطفولة المبكرة:

تنبع أهمية مهارات حل المشكلات فى التعليم والتعلم من أنها سلسلة من العمليات العقلية والمهارية والوجدانية، مثل التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والاستبصار والتجريد والتعميم وغير ذلك، لذا، فإن التغير والتطور السريع والمتلاحق فى العلم والمعرفة ما هو إلا نتيجة لمواجهة المشكلات وحلها، ومن ثم فإن مهارات حل المشكلات الإنسانية الممتدة من المشكلات البسيطة للحياة اليومية إلى المشكلات الاجتماعية المعقدة إلى المشكلات العقلية المجردة (على مدكور، ١٩٩٧م، ٢٨٠ – ٢٨١).

وفى ضوء ذلك فإن مهارات حل المشكلات من المهارات الأكثر منطقية من بين المهارات الفكرية وتعتبر أساساً لغالبية المهارات الأخرى، لذا فلا بد من تدريب الأطفال عليها بطريقة مباشرة وتطبيقها فى مواقف جديدة (محمد جمل، ٢٠٠٥م، ١٤٨ - ١٤٩).

لذا، فتتعدد الأهمية التربوية لمهارات حل المشكلات فى الطفولة المبكرة، ويمكن توضيحها فيما يلى:

١- تسهم فى اكتشاف مفاهيم وتعميمات جديدة.

٢- تزود الأطفال بالفرص المتنوعة لممارسة معلوماته ومفاهيمة السابقة ومهارته، ومن ثم تطوير المفاهيم والتعميمات السابقة واستخدامها فى مواقف أو مشكلات جديدة.

٣- تساعد على إثارة الفضول العقلى والمتعة والرغبة لدى الأطفال فى البحث عن الحل، وخاصة إذا كانت المشكلة متصلة بميل أو حاجة لدى الأطفال، أو تثير رغبتهم فى التحدى.

٤- تنمى الشعور بالثقة والإيجابية لدى الأطفال، وتجعل الأطفال يثقوا بقدراتهم ومهاراتهم.

٥- تنمى القدرة على المناقشة والتفكير النقدى لدى الأطفال.

٦- تنمى العلاقة القائمة على الاحترام والثقة بين المعلمة والأطفال.

٧- تنمى التفكير المنتج لدى الأطفال حيث إن مهارات حل المشكلات تقوم على أساس مراحل أو خطوات البحث والتفكير العلمى.

٨- تساعد على انتقال أثر التعلم من خلال تطبيق ما تعلمه الأطفال فى حل المشكلات الجديدة التى تواجهم حيث إن هذه المشكلات تذكرهم بمشكلات قاموا بحلها مسبقًا وعلى هذا الأساس يسترجعوا هذه الحلول ويستخدموها فى حل المشكلات الجديدة، ومن ثم فإن انتقال أثر التعلم له فوائد معرفية هامة وأهم فائدة هى توفير الجهد المطلوب لتوليد وإنتاج والتوصل إلى حلول جديدة (على مدكور، ١٩٩٧م، ٢٨١)، (Davidson @ Sternberg , 2003 , 343 - 347).

٩- تساعد على توظيف أفكار الأطفال فى تطبيقات عملية فى الحياة التى يعيشونها، ومن ثم تحفز الأطفال للانخراط فى تعلم المواد الدراسية بكل كفاءة وحماس.

١٠- تتيح للأطفال فرصة تكوين منهج شخصى خاص بهم.

١١- تساعد على تأقلم الأطفال مع المشكلات التى تعترض حياتهم.

١٢- تساعد على النمو الإدراكى والانفعالى والاجتماعى للأطفال.

١٣- تساعد على نمو المجالات الأكاديمية لدى الأطفال ومن ثم التطور الهائل فى إنتاجيتهم.

١٤- تنمى الدافعية الذاتية لدى الأطفال لمواجهة التحدى والمثابرة حتى يتم الوصول لحل المشكلات المختلفة (Zimmerman , 2000 , 13) ، (محمد جمل، ٢٠٠٥ م، ١٤٨ - ١٤٩).

سادساً: المراحل الإجرائية لحل المشكلات:

تعددت الأدبيات والدراسات فى تحديد المراحل الإجرائية لحل المشكلات من حيث مسميات هذه المراحل وعددها وتسلسلها، وفيما يلى عرض لبعض من هذه المراحل:

(١) المراحل الإجرائية لباربرا Barbara (1997 , 2 -3)

وتتكون من (٨) مراحل وهى كالآتى:

١- تحديد المشكلة:

يتم التوجه نحو المشكلة ومحاولة تحديدها وتعريفها وقد يستخدم فيها تحليل الفرد لاحتياجاته أو العمل فى مجموعات صغيرة.

٢- التضامن والمشاركة:

يتم إظهار الاهتمام بالمشكلة وترتيب الأولويات ودعمها.

٣- جمع المعلومات والتشخيص:

يتم جمع المعلومات التى تتعلق بجميع جوانب المشكلة وأبعادها.

٤- اقتراح الحلول:

يتم التعبير عن الآراء والسعى لمعرفة آراء الآخرين وتقويم الأفكار والآراء وقد يكون ذلك من خلال العصف الذهنى أو العمل فى مجموعات صغيرة.

٥- تقويم البدائل:

يتم اختبار الحلول الممكنة وقد يكون باستخدام المناقشة الموجهة ولعب الأدوار وأسلوب المخاطرة و التحليل الميدانى والتجوال.

٦- صناعة القرار:

يتم صناعة القرار من خلال أساليب عديدة مثل مجموعات المناقشة وأساليب المخاطرة.

٧- التخطيط من أجل التنفيذ:

يتم المبادرة بالتخطيط المسبق بالتنفيذ ويتم ذلك من خلال مجموعات صغيرة أو فرق التنفيذ.

٨- التقويم وإعادة التخطيط.

يتم تقويم النتائج التى تم التوصل إليها وإعادة التخطيط فى حالة وجود قصور ويتم ذلك من خلال التقارير وجمع المعلومات ومجموعات العمل.

(٢) المراحل الإجرائية لمحمد شلبى (٢٠٠١م، ١٦٣ - ١٦٥)

وتتكون من (٣) مراحل وهى كالآتى:

١- تمثل المشكلة:

وتشير إلى استيعاب المشكلة بصورة صحيحة، فأحياناً يحدث للأشخاص أن يفهموا مشكلة معينة بطريقة خاطئة أو مشوهة مما يؤدى بهم إلى نتيجة خاطئة، فعندما يواجهة الأشخاص مشكلة ما فعليهم أن ينقوا أذهانهم ويحاولوا فهم المشكلة بدقة وبصورة موضوعية.

٢- افتراض الحلول الممكنة:

عندما يتم تحديد المشكلة بوضوح، فإنه يتم بعد ذلك طرح الفروض، ومن ثم اختبار هذه الفروض حسب توقع الأشخاص وخبرتهم.

٣- تقويم الحل:

عندما يقوم الأشخاص باختبار الفروض واحداً تلو الآخر عليهم أن يستفيدوا من هذه الاختبارات عن طريق استبعاد الفروض الأخرى.

(٣) المراحل الإجرائية لليفين (Levine (2001 , 38:

وتتكون من (٤) مراحل وهى كالآتى:

١- فهم المشكلة:

- تحديد المشكلة

ما طلب من الفرد أن يجد له حلاً؟

- الجانب المعروف

تحديد المصطلحات.

الافتراضات.

المعلومات والخبرات السابقة.

المعلومات المرتبطة وذات العلاقة والغير مرتبطة وليس لها علاقة.

- الجانب الغير معروف

جمع المعلومات اللاحقة.

٢- بناء الخطة:

- عمل رسم تخطيطى أو صورة.
- تحديد العمليات.
- المخاطر.

٣- تنفيذ الخطة:

- كتابة الخطوات.
- أداء العمليات.

٤- التقويم:

- هل المشكلة تم حلها؟
- هل هذا الحل يمكن تحقيقة والوصول إليه؟

(٤) المراحل الإجرائية لحسن زيتون (٢٠٠٣ م، ٥٤ - ٥٩):

وتتكون من (٦) مراحل وهى كالآتى:

١- تحديد المشكلة:

إن الفرد لكى يحل المشكلة فإن عليه فى البداية أن يحددها بشكل موجز وواضح ومفهوم ، حيث إنه يمكن القول: إذا تحددت المشكلة جيداً يمكن بسهولة السير فى بقية مراحل حلها، وأيضاً يقال: يتم تحديد المشكلة عن طريق صياغتها فى صورة (إجرائية) قابلة للحل، إما فى صورة سؤال وإما فى صورة عبارة تقريرية هدفية.

٢- جمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة:

إن الفرد عند قيامه بجمع بيانات ومعلومات ذات علاقة بالمشكلة تختلف مصادر الحصول عليها فمنها ما يتم الحصول عليها من المراجع العلمية، ومنها عن طريق إجراء ملاحظات أو تجارب علمية، ومنها عن طريق لاستفتاءات والمقابلات إلى غير ذلك من تلك المصادر.

٣- اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة (بدائل للحل):

إن عملية اقتراح الحلول عملية مركبة يعمل فيها الفرد ما لديه من منطق مع ما لديه من خيال معاً فالحلول لا تأتى سهلة مباشرة وإنما تحتاج إلى أعمال العقل وإطلاق العنان للخيال، لذا تعتبر هذه العملية من أكثر عمليات حل المشكلات إجهاداً للعقل البشرى.

٤- المفاضلة بين الحلول المؤقتة للمشكلة واختيار الحل / الحلول المناسبة:

يتم فحص كل حل فحصًا جيدًا، بقية المفاضلة بين هذه الحلول واختيار الحل / الحلول المناسبة، وتجرى هذه المفاضلة وفق معايير موضوعية لعل من أبرزها ما يلى:

- عندما يكون الحل المؤقت يسهم بالفعل فى حل المشكلة.
- سهولة التنفيذ لتوافر الإمكانات والوقت اللازم لتنفيذه.
- انخفاض درجة المخاطرة المتوقعة من تنفيذه.
- انخفاض درجة المعارضة بين فئة الذين سيطبق عليهم.

٥- التخطيط لتنفيذ الحل وتجريبه:

يتم تجريب الحل / الحلول التى وقع الاختيار عليها بعد إجراء التخطيط المطلوب له أولاً.

٦- تقييم الحل:

فى أثناء تنفيذ الحل أو بعد تنفيذه يتولى الفرد الحكم على فعّالية أو كفاءة هذا الحل، وذلك من خلال الإجابة عن عدة أسئلة لعل من أبرزها ما يلى:

- هل عمل الحل المقترح على حل المشكلة فعلاً؟ ما الدليل على ذلك؟
- هل الحل المقترح صحيحاً؟
- ما الصعوبات التى واجهت تنفيذ الحل؟ وكيف يمكن تفادى هذه الصعوبات مستقبلاً؟
- ما الأخطاء التى حدثت فى أثناء تنفيذ الحل؟
- هل يمكن استخدام الحل المختار لحل المشكلة مرة أخرى؟
- هل هناك حلول أخرى بديلة للمشكلة خلاف الحل الذى تم تنفيذه؟

(٥) المرحل الإجرائية لازاروس Lazarus (2003)

وتتكون من (٧) مراحل وهى كالآتى:

١- تحديد المشكلة:

- توضيح وتعريف المشكلة (كيف).
- تحليل المشكلة (حدودها والأسباب الجذرية وغيرها).

٢- تحديد معايير الحل الجيد:

- وصف الحل الفعال.
- التمييز بين المعايير الجوهرية والمعايير الغير مرغوب فيها.

٣- توليد البدائل أو الحلول البديلة

٤- تقويم البدائل فى ضوء المعايير

٥- اتخاذ القرار:

- اختيار الحل الذى يتوافق مع المعايير بشكل أفضل.
- التحقيق من النتائج الغير متوقعة.

٦- تنفيذ القرار

٧- المتابعة وتقويم النتائج:

- مقارنة النتائج بالمؤشرات.
- تعديل الحل إذا لزم الأمر.

(٦) المراحل الإجرائية لمورتس وآخرون Mourtos,et al. (2004.2):

وتتكون من (٧) مراحل وهى كالآتى:

١- الدافعية:

- ما أستطيع فعله.
- ما أرغب فى فعله.

٢- تحديد المشكلة:

- تعريف حالة المشكلة.
- رسم أبعاد المشكلة إن أمكن.
- تحديد المعلومات التى يمكن جمعها.
- تحديد القيود والعوائق.
- تحديد المعيار اللازم للحكم على المنتج النهائى.

٣- استكشاف المشكلة:

- تحديد الهدف الواقعى أو الحقيقى للمشكلة.
- فحص واختبار القضايا المتضمنة.
- فرض فروض معقولة.
- تخمين الإجابات.

٤- تخطيط الحل:

- تطوير الخطة لحل المشكلة.
- عمل خريطة لمشكلات فرعية.
- اختيار المداخل والمبادئ والنظريات المناسبة.
- تحديد المعلومات التى ينبغى إيجادها.

٥- تنفيذ الخطة

٦- اختبار الحل

٧- التقويم والتفكير:

- هل الحل معقول؟ هل له معنى؟
- هل الفروض ملائمة ومناسبة؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف بين الفروض والتخمينات؟
- إن أمكن يتم طرح السؤال التالى:

هل الحل مقبول أخلاقياً وعلمياً؟

٧- المراحل الإجرائية لعماد الزغول (٢٠٠٤م ، ٣٠٩)

وتتكون من (٦) مراحل وهى كالآتى:

١- الشعور بوجود مشكلة ما:

هذه المشكلة تثير التحدى لدى الفرد والحاجة إلى إيجاد حل مناسب لها.

٢- تحديد المشكلة وفهم طبيعتها:

تحديد العناصر المرتبطة بالمشكلة إضافة إلى الإمكانات والقدرات المناسبة لحلها.

٣- وضع الفروض حول هذه المشكلة:

وهى بمثابة حلول مقترحة لهذه المشكلة أو تفسيرات لها، ويتم جمع البيانات والمعلومات المناسبة وتنظيمها على نحو يسهل استخدامها.

٤- اختبار صحة هذه الفروض أو الحلول:

يتم من خلال استخدام إستراتيجيات معينة يلجأ إليها الفرد تتمثل فى المقارنة بينها وتجريبها على الموقف المشكل وذلك للتأكد من مدى مناسبتها وملائمتها للموقف المشكل.

٥- اتخاذ القرار:

يتمثل فى تقرير الحل أو الحلول المناسبة للموقف المشكل.

٦- تنفيذ الحل.

يتم تقويم هذا الحل فى ضوء النتائج المترتبة عليه.

(٨) المراحل الإجرائية لجامعة - Carl Sandburg college (2004, 35):

وتتكون من (٥) مراحل وهى كالآتى:

١- تحديد المشكلة التى ترغب فى حلها

٢- توليد الحلول الممكنة للمشكلة:

التوصل إلى أكبر قدر ممكن من الأفكار ولا ينبغى على الفرد أن يصدر حكماً مسبقاً على أن الحلول ممكنة ولكن ينبغى على الفرد أن يتعامل مع كل فكرة كفكرة جديدة فى حد ذاتها يستحق التفكير فيها ووضعها فى الاعتبار.

٣- تحليل الحلول الممكنة:

تدوين النقاط الجيدة والسيئة والأشياء الأخرى ذات العلاقة بكل حل.

٤- اختيار الحل:

النظر إلى الحل ككل وإصدار حكمًا على استخدامه أو عدم استخدامه، وفى بعض المواقف الأخرى قد تلعب المشاعر وحاسة البديهة دوراً فى اتخاذ قرار بالحل.

٥- تنفيذ الحل وتقويم النتائج:

يقوم الفرد بتنفيذ الحل ويقرر صلاحيته من عدم صلاحيته وما يمكن للفرد أن يفعله للوصول إلى نتائج أفضل.

(٩) المراحل الإجرائية لمحمد جمل (٢٠٠٥م، ١٤٩ - ١٥٠)

وتتكون من (٦) مراحل وهى كالآتى:

١- الحساسية للمشكلات:

- الوعى للمواقف التى تحتاج إلى تطوير أو تعديل.
- الملاحظة الدقيقة للأشياء التى ليست كما يجب أن تكون.

٢- البحث عن المعلومات والحقائق:

- الحصول على معلومات تساعد على فهم أكبر للمشكلة أو المواقف.
- تمثيل الأسباب التى أدت إلى حدوث المواقف.
- طرح أسئلة محددة والتأكد من إجاباتها.

٣- تحديد المشكلة:
- النظر إلى المواقف ككل لمعرفة العلاقات وكيفية تجميعها.
- استخدام الحقائق للتعرف على أجزاء المشكلات الكبيرة.
- اختيار وتحديد مشكلة يمكن معالجتها.
٤- إيجاد الفكرة:
- طرح حلول كثيرة لحل المشكلة.
- التفكير فى أشياء غير مألوفة ولم يتطرق لها أحد.
٥- إيجاد الحل:
- تمحيص الأفكار لمعرفة أيها الأكثر ملائمة ليكون حلاً للمشكلة.
- وضع معايير ومقاييس لمعرفة مدى كفاءة الأفكار.
- اختيار أفضل الأفكار وذلك تبعاً للمعايير المستخدمة فى المقاييس.
٦- قبول الحل:
- تجهيز خطة عمل لتفعيل القيام به.
- عدم إهمال الأمور الأخرى التى تحتاج إلى تطوير.

ومن هذا المنطلق تحدد (نيفين خليل ٢٠٠٨م) المراحل الإجرائية لحل المشكلات والمقصود بها مهارات حل المشكلات التى تقوم الدراسة الحالية بتنميتها لدى أطفال الروضة، ويمكن توضيحها فيما يلى:

١- تحديد المشكلة:

إن الأطفال حتى يستطيعوا حل المشكلة فإنه يتم تحديد المشكلة لهم فى صورة إجرائية قابلة للحل وهى فى صورة سؤال.

٢- جمع المعلومات المرتبطة وذات العلاقة بالمشكلة:

وتتمثل فى مدى تحديد الأطفال لأفضل المصادر المتاحة والمناسبة لهم لجمع المعلومات المتصلة بالمشكلة وذلك عن طريق إجراء ملاحظات من حولهم.

٣- اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة:

وتتمثل فى قدرات الأطفال العقلية لاقتراح عدد من الحلول التى يقترحوها من خلال تعاون الأطفال مع بعضهم، ومن ثم قدرتهم على التمييز والتحديد لهذه الحلول المقترحة، والتفكير فيها لحل المشكلة.

٤- اختبار صحة هذه الحلول:

يتم من خلال أن يقوم الأطفال بفحص كل حل، بهدف اختيار الحل المناسب والملاذم لحل المشكلة.

٥- تنفيذ الحل وتجربته:

يقوم الأطفال بتنفيذ الحل الذى تم اختياره من خلال تجريبه بأنفسهم.

٦- تقييم الحل:

يقوم الأطفال بالحكم على فعّالية الحل الذى تم تنفيذه من خلال الإجابة عن هذه الأسئلة:

آ- هل المشكلة تم حلها؟

ب- هل الحل الذى تم اقتراحه كان مناسباً وصحيحاً؟

ج- هل كان هناك أخطاء أثناء تنفيذ الحل.

د- هل يمكن التفكير فى حل آخر لحل هذه المشكلة.

الفصل السادس

برامج التدخل المبكر فى ضوء سيكولوجية التواصل

برامج التدخل المبكر فى ضوء سيكولوجية التواصل

يتناول هذا الفصل مفهوم التواصل وأسسه السيكولوجية وأنواعه (اللفظى وغير اللفظى) وأهميته ، على اعتبار أن التواصل الإنسانى هو أهم الأنشطة البشرية التى تميز الإنسان ، فهو يقوم على عملية تبادل المعانى والوسائل ، ونحن نستخدم التواصل اللفظى وغير اللفظى فى تضافر معبرين بذلك عن ثقافتنا وشخصيتنا وبيئاتنا .

لذلك تعتبر دراسة عملية التواصل مهمة لتحقيق التفاعل وتيسير عملية توصيل المعانى لما لها من أهمية فى فهم الذات والآخر ومحاولة القدرة على التأثير فى هذا الآخر ومن ثم التأثير فى المجتمع وتتم عملية التواصل بين الأفراد سواء أرادوا ذلك أولم يريدوا ، فهى عمليات مستمرة ودائمة ، يستخدمها الأفراد لترجمة أفكارهم ، ومشاعرهم ، إلى رموز مفهومة فيما بينهم ، حيث لا يكون للرسالة يعنى دون فك رموزها مما يعنى أن مهارة إرسال الرسالة لا تقل فى الأهمية عن مهارة فك ترميزها ، وتبدأ هذه العملية مع الصرخة الأولى للطفل ودخوله عالم الرمزيات عن طريق الأم أو بدائلها ، فالرضيع يكتسب القدرة على استخدام التعبيرات الإيمائية كوسيلة اتصال مع الآخرين بمحاكاته التعبيرية للأشخاص من حوله ، مستخدماً فى ذلك ميكانيزمية التطابق الأولى .

أولاً : مفهوم التواصل:

أن كلمة اتصال أو تواصل (Cemmunication) مشتقة من الأصل اللاتينى (Communis) معنى (Common) أى عام ، ذلك لأن الإنسان عندما يتصل بآخر فإنه يهدف عادة إلى الوصول إلى وحدة فكر بصدد موضوع الاتصال، وعلى ذلك فعملية الاتصال تعنى إنتاج وتوفير وتجميع البيانات والمعلومات الضرورية لاستمرار العمل ، ثم نقل هذه المعلومات وتبادلها وإذاعتها ،

والإعلام بها بحيث يمكن الإحاطة بأمور وأخبار ومعلومات جديدة أو التأثير فى سلوك الأفراد والجماعات أو التغيير أو التعديل فى هذا السلوك أو توجيهه وجهة معينة ، وتتم هذه العملية عادةً فى صور متبادلة من الجانبيين لا من جانب واحد بمعنى نقل أو إعطاء البيانات والمعلومات إلى الآخرين وبالعكس .

(عبد الكريم درويش ، ليلى تكلا : ١٩٩٨- ٤٠٦)

وينظر بعض العلماء إلى العلاقات والتفاعلات(Transactions) التى تحدث في الاتصال على اعتبار أنها محور التركيز . وهكذا يقوم أحد أطراف الاتصال بدراسة الطرف الآخر لكى يحدد كيف يصيغ أفكاره فى رسالة يضعها فى وسيلة معينة وعلى هذا فإن الاتصال هو :

« وضع الأفكار فى صياغات «رسالة» وفى وسيلة مناسبة ، بحيث يمكن أن يتفهمها الطرف الآخر ، ويتصرف بالشكل المطلوب » أحمد ماهر: (٢٠٠٧ – ٢٤).

والبشر يتواصلون بالإضافة إلى الكلام عبر قنوات تواصلية أخرى مختلفة ورموز متعددة ومتباينة وغير قابلة للقياس الكمى أو النوعى وهى أشكال التواصل غير اللفظى، فنحن نتواصل بملامسة ، أو بالإشارات ، أو الإيحاءات ، وحركات الجسم، أوبأوضاع الجسم ، وبدرجات الصوت ونبراته ، وبالصمت أيضاً، ويمكننا التقاط العديد من الرسائل عبر تلك القنوات جميعًا وفى وقت واحد، كما يمكننا التقاط العديد من الرسائل من قنوات تواصلية واحدة فى الوقت نفسه .

وبناء على ما تقدم .. يمكن تقسيم الإتصال الإنسانى حسب اللغة المستخدمة فيه إلى مجموعتين أساسيتين هما :

١ـ الاتصال اللفظى : Verbal Communication

يدخل ضمن هذا التقسيم كل أنواع الاتصال التى تستخدم فيها «اللفظ» كوسيلة لنقل رسالة من المصدر إلى المتلقى ،ويكون هذا اللفظ منطوقًا فيدركه المستقبل بحاسة السمع .

وقد بدأ استخدام اللغة فى التفاهم الإنسانى عندما تطورت المجتمعات وأصبحت قادرة على صياغة كلمات ترمز إلى معانى محددة يلتقى عندها أفراد

المجتمع ، ويعتمدون على دلالتها فى تنظيم علاقاتهم والتعبير عن مشاعرهم والإتصال اللفظى يجمع بين الألفاظ المنطوقة والرموز الصوتية ، بعبارة «أهلاً وسهلاً» يمكن أن تصبح ذات مدلولات أخرى بتغيير نبرة الصوت ، ولا يخفى علينا أن هذا النوع من الاتصال لايمكن أن يتم بمعزل عن طرق الآداء الأخرى غير اللفظية .. مثل الحركة . (صالح أبو أصبع ١٩٩٥م: ٤٢)

٢ـ الاتصال غير اللفظى : Nonverbal Communication

يدخل ضمن هذا التقسيم كل أنواع الاتصال التى تعتمد على اللغة غير اللفظية، ويطلق عليه أحياناً اللغة الصامتة (Silent Language . (Knapp.M.L.,1972:13) بينما يسميه «جلين ويلسون ٢٠٠٠» بلغة الجسد (Body Language)، ويعرفها بأنها .. لغة تستخدم بشكل لاشعورى، وتعّبر عن الجوانب الأكثر حقيقة من ذواتنا، من مشاعرنا وانفعالاتنا وحاجاتنا واتجاهاتنا، وهذه اللغة هى الأكثر صعوبة فى كتابتها، لكنها ربما كانت هى الأكثر أهمية فى العلاقات الشخصية المتبادلة فيما بيننا ويطلق عليه أيضًا مصطلح التعبير الجسمى (Bodilyexpression) كما يطلق عليه أيضاً التواصل الجسمى (Bodily Communication) كما لدى: (Arggle,Michael:Bodily Communication,London.1975)

اللغة الصامتة كما أطلق عليه «الأنثروبولوجى الأمريكى إدوارد هول – (Edward Hall ، فى كتابة بعنوان the Silent Language,Uew york, 1955.

وتعتبر الاتصالات غير الملفوظة (Uon verbal Commonication) من الأشكال الرئيسية للاتصال وهى تحتوى على استخدام الإشارات والحركات والعيون والوجه والصوت . وبالتالى فإن استخدام هذه الأساليب يمثل نوعاً من الاتصال بدون كلمات أو الاتصال الصامت .

ويطلق كل من Rhonda Brandt & Barryl . Reece على التواصل غير اللفظى اسماً آخر هو لغة الجسد Body Language، ويصنفان كل رسالة يتم إيصالها دون كلمات باستخدام تعابير الوجه ، ونغمة الصوت،

والإيحاءات ، والمظهر والوضعية ،(وضعية الجلوس أو الوقوف) وغيرها ضمن فئة الرسائل غير اللفظية

ثانياً : التواصل اللفظي وغير اللفظي:

أولاً: إن الاتصالات غير الملفوظة أقل ترتيبًا وتنظيمًا ، وبالتالى فهى أصعب عند دراستها فأنت لا تستطيع أن تقرأ كتاباً عن الاتصالات غير الملفوظة وتتعلم من كل الحركات والتعبيرات والإشارات السابقة فى حضارتنا (ثقافتنا) فنحن لا نعلم كيف يتعلم الأفراد السلوك غير الملفوظ وإلا أحد يقوم بتعليم الطفل كيف يبكى أو كيف يبتسم وهذه الأشكال من أشكال التعبير عن الذات غالباً فإن تكون موحدة ومشتركة بين كل حضارات (ثقافات) العالم . بينما الأشكال الأخرى تختلف من حضارة (ثقافة) إلى أخرى .

ثانياً : إن الاتصالات غير الملفوظة تختلف أيضاً من حيث عدم نية الفرد للقيام بها ومن حيث أنها اختيارية. فنحن عادةً نقوم بالتخطيط للكلمات التى ننطق بها فعندما نقول مثلاً «برجاء توفير هذا الطلب يوم الجمعة» فنحن هنا لنا هدف محدد وواعى ونحن نفكر فى الرسالة التى نرسلها ولو للحظة قصيرة ولكن عندما نقوم بالاتصال غير الشفوى فإننا نقوم به بدون وعى منا بذلك فنحن لانقصد أن نشعر بالخجل مثلاً فهذه التصرفات تأتى تلقائية وبدون قصد منا نجد أن كل مشاعرنا الداخلية قد ارتسمت على وجوهنا.

وتعتبر اللغة الفظية (Spoken Language) بكل مميزاتها وتميزاتها ليست هى اللغة الوحيدة التي يستخدمها الإنسان كما أنها تمنع الإنسان من الانطلاق إلى مابعد إطارها الدلالى، والكلام ليس هو الطريقة الوحيدة للتعبير عنا، وهو ليس اللغة الوحيدة للاتصال بالآخرين ،أى أن هناك لغة أخرى أو على الأصح لغات أخرى، أو قنوات تواصلية، قد تكون أقدر فى بعض الأحيان للتعبير عنا، وقد تكون أكثر بلاغة وصدقاً وعفوية للتعبير عما يدور فى داخلنا..... إلا أن كل

الأشكال المختلفة للتواصل لا تستطيع أن تحل محل اللغة المنطوقة (الكلام) فى كفائتها التواصلية المحكمة ،كما أن تلك الأشكال لايمكن أن تكون بدائل للغة فى أغلب الأحيان، وبالرغم من ذلك لايمكن إغفال قيمتها فى النظام التواصلى بين البشر بشكل عام .

إذا كان التواصل اللفظى يعتمد على القدرة على الكلام ،وحاسة السمع، فإن التواصل غير اللفظى يعتمد على حواس أخرى بالإضافة إلى ماسبق،.... وحتى من وجود تعبيرات غير لفظية واضحة إلا أن استخدام اللغة يساعد الفرد على معرفة نفسه والآخرين بشكل أفضل، وتعتبر الدرجة التى تستخدم بها اللغة بطريقة مناسبة هى المقياس بعقلانية الفرد .

وبالرغم من ذلك فإن اللغة الكلامية بوظيفتها التواصلية الدقيقة لاتستطيع أن تسمح لنفسها بقول كل شيء بصراحة ودقة، لذا فهى تضم قدراً من غموض وانعدام الدقة ، وهو بلا شك قدر له دلالة ويمكن تدارى عبر استخدام أشكال مختلفة للتواصل غير اللفظى، فيها يستعين المستقبل والمرسل بالمخزون الثقافى المشترك إن صح القول ،فى محاولة فك رموز الرسالة ورفع غموضها بل وتحديد معنى دقيق لها وفهمها .

ولقد فطن اللغويون إلى أن عملية التواصل لاتعتمد فقط على اللغة بصفتها الأداة الرئيسية لهذا التواصل، بل تعتمد أيضاً على ما يصاحبها من نغمات صوت المتكلم (Voice bones) وحركاته الجسمية (Body motions) فاهتموا بدراسة هذه المصاحبات اللغوية (Para lingvisties) ، ولقد كان هذا الإدراك للطبيعة البنائية للتواصل يعود إلى تصور سوسير لمفهوم اللغة التى عرفها بأنها نظام من العلامات (Systems of Signs) يعبر عن أفكار، وقد اعتبرها بهذا المفهوم ضمن مجموعة أخرى من الأنظمة الاجتماعية التى يدرسها علم العلامات (Semiology) الذى يدرس حياة العلامات داخل المجتمع، كما اعتبر علم اللغة جزءاً من هذا العلم الذى يهتم بجميع الأنظمة الإرشادية الآخرى اللفظية وغير اللفظية .

ثالثاً: أهمية التواصل غير اللفظى:

إن اللغة تتركز فى جسم الإنسان الذى ينفعل كله بما يعبر عنه ، إن الإنسان لا يتكلم فقط بلسانه وأعضاء النطق الأخرى، ولكنه يتكلم بأعضاء جسمه أيضاً، إنه يومىء برأسه ويغمز بعينيه ويزم بشفتيه ويشير بإصبعيه ويهز منكبيه، إن هذه الإشارات المصاحبة للألفاظ المنطوقة تقوم بتأكيد دلالات هذه الألفاظ من ناحية، أو إكمال ما يعتريها من نقص من ناحية ثانية، ومن هنا تتمثل أهمية الإشارات الجسمية فى نقل الأفكار والمشاعر والآداء والعواطف ، وإذا كانت اللغة المنطوقة قد تتوقف على ألسنتنا لسبب أو لآخر، فإن لغة الإشارات الجسمية لغة مستمرة متواصلة لا تتوقف عن التعبير، إنها فى تواصل مستمر مع الآخرين ،كما أنها تعلن فى كل وقت عن مكنونات النفس والفكر، وإذا كانت اللغة المنطوقة يمكن أن تخفى بها مشاعرنا ونكذب فيها على الآخرين، فإن لغة الإشارات الجسمية تكشف دائماً عما نخفيه بل وكثيراً ما تفضحنا أمام الآخرين .

ذلك أنه يمكن لأى شخص التلاعب بالألفاظ وانتقائها والتحكم فى اختيارها ولفظها إلا أنه من الصعب جداً على أى شخص أن يتحكم بكل أشكال التواصل غير اللفظى مهما حاول، لأنه ببساطة لن يستطيع التحكم بكل تلك الأشكال، حتى لو إستطاع التحكم بشكل أو أكثر منها، فلو استطاع التحكم فى ابتسامته، أو عبوسه فإنه لن يستطيع التحكم بكل عضلات وجهه،وصوته،وكل حركات جسمه وإيماءاته لتبدو متناسبة مع التعبيرات (الابتسامة أو العبوس مثلاً) التى قد يبدو أنه إستطاع التحكم بها .

وهو ما سماه «أحمد ماهر» فى كتابة (كيف ترفع مهاراتك الإدارية فى الاتصال ٢٠٠٠م) بالقدرة على الاعتماد عليهاوالوثوق بها «Reliability» فنحن نعتقد أكثر فى الاتصالات غير الشخصية بالمقارنة بالاتصالات الشفوية وإن درجة صدق الفرد القائم بعملية الاتصال تعتمد إلى حد كبير على الاتصالات الملفوظة.

وهناك سبب آخر لأهمية الاتصالات غير الملفوظة وهى أنها أكثر فعالية من وجهة نظر كل من المرسل والمستقبل فأنت يمكنك أن ترسل رسالة معينة

ويفهمها الشخص الآخر بسهولة دون وعى منه. وفى الوقت نفسه لوكان لديك هدف واع ومحدد يمكنك أن توضحه من خلال إشارة باليد أكثر من الكلام .

ومما سبق نستنتج أن أهمية السلوكيات غير اللفظية سواء من النظرة النفسية أو الاجتماعية، أهمية لايمكن الاختلاف حولها . بدءاً من اهتمام «داروين – Darwin» حول كيفية نقل تغيرات الوجه لمشاعرنا لمن حولنا ،فهناك تاريخ طويل يظهر الدور الرئيسى الذى يلعبه السلوك غير اللفظى فى العلاقات الاجتماعية اليومية. فقدرتنا على فهم الآخرين ،والاستجابات التى يصدرها لهم تعتمد على جزء كبير من قدرتنا على الاستخدام الفعال لسلوكياتنا غير اللفظية والتى تظهر فى أى تفاعل اجتماعى .

فعلى سبيل المثال : طالبتان قام أستاذهما بإعادة أوراق امتحانهما فى اختبار نصف العام حيث قام بوضع الدرجة فى أعلى الورقة، وهاتان الطالبتان جلست أمام بعضهما وكان لكل منهما رد فعل . غير لفظى مختلف عن الآخر فالأولى تبتسم بشدة تاركة الورقة معروضة على الطاولة، أما الأخرى فمتجهمة،وتتنهد وبسرعة تضع الورقة بعيداً .

فالطالبة الأولى ترى رد فعل زميلتها ثم تحاول عمل اتصال بالعين معها ثم تنظر إلى ما تتمناه زميلتها إلا وهو العطف، على الرغم من حقيقة أنها بالكاد تستطيع إخفاء مشاعرها الخاصة بالفرح والسعادة لأداءها الجيد فى الامتحان.

وعلى الرغم من أن هذا موقف لتفاعل اجتماعى بسيط، إلا أنه لم تستخدم فيه الكلمات. فالمواقف التى يحدث فيها تواصل سيىء عديدة جداً. فنجاح التفاعل بين المشتركين فيه على الأقل فى الكلمات التى يستخدمونها، بنقل ما يعزمون على توصيلة، وهذا النجاح متنبأ به من خلال قدرات المتفاعلين منهم على تشفير وحل شفرة وإنتاج السلوك غير اللفظى بشكل صحيح .... وكما تبين هذا المثال البسيط فمن الواضح أن قدرة الفرد على التواصل بشكل فعال على المستوى غير اللفظى هى قدرة خطيرة للنجاح فى التفاعلات الاجتماعية (Robert S.F,P,1991) وفى غضون العقدين الماضيين تكون دليلاً حقيقيًا يشير إلى أهمية تعبيرات الوجه باعتبارها وسيلة من وسائل الاتصال والحصول على معلومات حول البيئة الاجتماعية الحالية للفرد.

(Blank,Buck,Rosenthal,1986,Ekman,1982) وقــــبل هذه التعبيرات تمدنا بتلميحات ذات قيمة فيما يتعلق بالمعنى الكيفى للأخذ والعطاء (المقايضة) البين شخصية ،وهى معلومات قد تكون خفية أو مقنعة بالمحتوى اللفظى للاتصال.

وكما ذكرنا سابقاً كان داروين (1872م) من الأوائل الذين قدموا فكرة التمييز بشكل عام بين مجموعة تعبيرات وجهية والتى تقوم بتيسير التواصل الاجتماعى سواء بين أو داخل المعلومات.

وقد أظهر بحث سابق أيضاً أن القنوات غير اللفظية للاتصال تعبيرات الوجه على الخصوص تلعب دوراً هاماً فى تمكين الفرد من التفاعل بشكل فعال مع من يحيطون به وأن كلاً من عمليتى الفهم والإنتاج غير اللفظيين هما محتويات مكملة للتــفــاعل الاجــتــمــاعى (Robert J.Custrini eg.,Blank etal,1986, Feldman,White & Labato,1982,1989)

وتعتبر مهارات التواصل غير اللفظى، تلك التى تتزايد مع خبرات الفرد أثناء حياته ونموه ،من المهارات الأساسية التى تزيد من الاستبصار بالحقائق ،وإن كان ذلك فى حد ذاته لايضمن إحداث ظروف تواصلية أفضل، بل قد يؤدى إلى عكس ذلك من حيث التعرض لبعض المشكلات:، وتلك الحالة تعتمد فى عبورها على حسن تفهمنا وذوات الآخرين أثناء العملية التواصلية.

رابعاً: وظائف التواصل غير اللفظى:

يعرض «مارك كناب Mark Knapp» المهام التى يؤديها الاتصال غير اللفظى فى علاقته بالاتصال اللفظى على النحو التالى :

أ ـ التكرار أو الإعادة ـ حيث يقوم الاتصال غير اللفظى بإعادة ما قلناه لفظيّا، ومثال ذلك : حين تذكر الشخص عن وجود شيء ما بالقول «هنا» ثم نشير إلى مكان هذا الشيء

ب ـ التناقض ـ يمكن للسلوك غير اللفظى أن يناقض السلوك اللفظى.. مثل: المدير الذى يطلب من موظف أن يحضر أوراقاً معينة أمام أحد العلماء، ثم

يعطى الموظف إشارة ما بعدم إحضار هذه الأوراق ، ويعود الموظف ليخبر المدير أنه لم يجد تلك الأوراق ..في هذه الحالة تلقى الموظف رسالتين إحداهما لفظية ، والثانية غير لفظية .

ج ـ البديل ـ يمكن للاتصال غير اللفظى أن يكون بديلاً للاتصال اللفظى، فتعبيرات الوجه أحياناً تغنى عن الاتصال اللفظى .

د ـ مكمّل أو معدّل ـ الابتسامة بعد أن نطلب شيئاً من شخص أو التجهم.

هـ ـ التأكيد ـ مثل: أن يقوم الشخص بالتركيز صوتياً على كلمات معينة للتأكيد على الرسائل اللفظية ، وقد يصاحب ذلك تعبيرات الوجه الدالة على التأكيد .

و ـ التنظيم ـ يمكن للاتصال غير اللفظى أن ينظم الاتصال بين المشاركين مثل: حركة الرأس أو العينين أو تغيير المكان، أو إعطاء إشارة لشخص ليكمل الحديث أو يتوقف عنه، وكلها وظائف تنظيمية يقوم بها الاتصال غير اللفظى (Knapp,M,1972: 9-11)

كما عرض كل من Trenholm & Jensen (٢٠٠٠م) وظائفاً ومهاماً أخرى للتواصل غير اللفظى، حصدت فى ثلاث نقاط هى :Trenholm &) Jensen2000)

١ـ التعبير عن المعنى : Cxpressing Mesning

حيث يستخدم التواصل عن اللفظين غالباً للتعبير ولنقل مشاعرنا نحو الأشخاص الأخرى ، ونقل رؤيتنا ووجهة نظرنا حول علاقتنا بهم، حيث نستطيع بواسطة التواصل غير اللفظى أن نعبر عن مشاعر الحب (حيث يمكن لابتسامة أو لأى تعبير بالوجه أن ينقل تلك المشاعر)، وعن الحالة المزاجية الراهنة التى تعكس تقيمنا لأهمية علاقتنا مع الآخر، وعن حساسيتنا نحو الآخر والتى تعكس مدى ونوع وعينا وإدراكنا للآخر الذى نتواصل معه ، كما نعكس درجة الانسجام التى نشعر بها نحوه.

٢ـ تعديل الرسائل اللفظية : (Modifying Verbal Messages)

رغم أنه يمكن لبعض التعبيرات غير اللفظية أن ترسل بوضوح المعنى دون حاجة معها إلى الكلام والتعبير اللفظى ليتم نقل المعنى بالشكلين التواصليين اللفظى، وغير اللفظى، إلا أن تعبيرات غير لفظية أخرى لا بد أن تعمل فى إطار موحّد متناسق مع الكلام ليتم نقل المعنى بدرجة الوضوح المطلوبة، وفى هذه الحالة فإن وظيفة التواصل غير اللفظى فى علاقته بالتواصل اللفظى هى أن يكمل التواصل اللفظى أو يؤكده أو يكرره أو يعارضه ويناقضه أو يكون بديلاً عنه .

٣ـ تنظيم جريان (مجرى أو سباق) التفاعل : (Regulation Flow of Interaction)

حيث ينظم التواصل غير اللفظى التواصل اللفظى (الكلام) فعندما يتحدث شخصان تكون مهمة التواصل غير اللفظى مثلاً هى تحديد أدوار المتكلمين، أومنع لحظات التوقف الطويلة، أو تغيير المواضيع، أوالإشارة إلى الوقت المناسب لإنهاء المحادثة ....وتحديد أدق فى التعبير واستخدام إصطلاحات ومفاهيم اختصاصه فإن وظيفة التواصل غير اللفظى هى ببساطة التنظيم والإشراف على التواصل، فهو يلعب دور المشرف على مهمة ما ليسهل القيام بها على وجهها الصحيح.

ويتحدث فندريس عن وظيفة الإشارة فى الكلام فيقول «إنها ترسم لنا حدود الجمل التى ينطق بها المتكلم بدايتها ونهايتها، كما أنها تساعد أفكارنا على الانطلاق، فاليد تمتد وتنكمش كما لو كانت تغوص فى أعماق الضمير لتجلب الفكرة الوليدة ، تعجبها وتصلقها بإعطائها الشكل المناسب» .

ويقول فى موضع آخر :«إن الإشارة تحزم اللغة، إنها تساعدنا على إبداء رغباتنا وحاجاتنا للآخرين، فمن السهل على أى فرد إذا ذهب إلى بلد لا يعرف لغته أن يطلب ما يريد من الطعام والشراب ومكاناً للنوم معتمداً على الإشارات.... إننا نلجأ إلى الإشارات عندما نعجز عن الإفصاح عما نريد، كما نلجأ إليها أيضاً عندما نريد إخفاء ما نريد، ويمكن أن نتعرف من خلال الإشارات الجسمية الإرادية واللاإرادية على مشاعر وأفكار الفرد، ويمكن أن نفهم من خلال الإشارات أيضاً موضوع الحديث الذى يدور بين شخصين يتكلمان على بعد منا إذا تتبعنا إشارات وحركات كل منهما» .

وللتواصل غير الفظى عدة وظائف فى العملية التواصلية . فهو ينظم العلاقات وقـد يدعم أو يحل مـحل التـواصل اللفظى (LAUREL J. DUNN: 1999)

خامساً: أنماط التواصل غير اللفظى:

إن أشكال الاتصالات غير الملفوظة عديدة ومتنوعة ويمكن تقييمها إلى العناصر التالية:

١ـ تعـبـيـرات الوجـه والعين Facial Expressions & Eye behavior

٢ـ حـركـات الجـسم والإشـارات Gestures and Postores

٣ـ الأصـــوات Vocal Characteristics

٤ـ المظهـر الشـخـصى Personal Appearance

٥ـ سـلـوك اللـمـس Touching Behavior

٦ـ التـعـامل مع الوقت والمكان Use of Time and Space

٧ـ الرمـــوز Symbols

وهى كل أنواع الاتصال التى تعتمد على اللغة غير اللفظية، ويطلق عليها أحياناً اللغة الصامته Silent Language (Knapp,M,L.,1972: 13)

ويقسم بعض العلماء الاتصال غير اللفظى إلى ثلاث لغات هى :ـ

أ ـ لغة الإشارة : Silent Language وهى تتكون من الإشارات البسيطة أو المعقدة التى يستخدمها الإنسان فى الاتصال بغيره .

ب ـ لغة الحركة أو الأفعال: Action Language وتتضمن جميع الحركات التى يأتيها الإنسان لينقل إلى الغير ما يريد من معانى أو مشاعره.

ج ـ لغة الأشياء: Object Language ويقصد بها ما يستخدمة مصدر الاتصال، غير الإشارة والأدوات والحركة ، للتعبير عن معانى أو أحاسيس يريد نقلها للمتلقى . فالملابس والأدوات الفرعونية التى تستخدم على المسرح ـ مثلاً ـ يقصد من استعمالها نقل الإحساس بالجو والزمان الفرعونى إلى المشاهدين لكى يعيشوا فيها طوال عرض المسرحية . وارتداء اللون الأسود فى كثير من المجتمعات يقصد به إشعار الآخرين بالحزن الذى يعيش فيه من يرتدى ملابس سوداء (صلاح الدين جوهر ١٩٧٩م : ١٧) .

ولقد حاول ويلسون وهانتز ١٩٨٥م (Wilson, G, Hants,A,M,) تصنيف شفرات التواصل غير اللفظى فى محاور أربعة هى :ـ

أولاً:ـ أ ـ دلالات الجسم كله : General Body Cues

أ ـ ١ـ الملابس والأدوات (المقتنيات) Clothes and Artifacts

أ ـ ٢ـ حركات الجسم والإيحاءات Body Movements and Gestures

أ ـ ٣ـ وضع الجسم Body Posture

ثانياً:ـ ب ـ دلالات أجزاء من الجسم : Particular Bdy Cues

ب ـ١ـ سلوك الوجه والعين – Face and Eye Behavior

ب ـ٢ـ سلوك اللمس – Touching Behavior

ب ـ٣ـ التذوق والشم – Taste and Smell

ثالثاً:ـ ج ـ دلالات بيئية : Enviromental

ج ـ١ـ الحيز المكانى Space

ج ـ٢ـ المسافة بين الأشخاص – Personal Distanuce

ج ـ٣ـ الزمن – Time

رابعاً:ـ د ـ دلائل شبائة اللغة(نظائر اللغة) : Paraverbal

د ـ١ـ نوعية الصوت – Voice Quality

د ـ٢ـ الخصائص المميزة للحديث - Speech Characteriseice

خامساً: ـ هـ ـ مشعرات السلوك الاجتماعى: Social Behavior Cue

هـ ـ١ـ الطقوس/المراسم - Ritvals Ceremanies

هـ ـ٢ـ نظام الحياة اليومية- Daily Routiens

هـ ـ٣ـ التحية- Greetings الوداع - Good Bys /الغزل والمودة - Court Ship السخرية والتهكم (هند سيف الدين، ١٩٩٦)

سادساً : مهارات الاتصال غير اللفظية:

وهى المهارات التى يتم فيها الاتصال عن طريق :

أ ـ تعبيرات الوجه - Facial Expression

ب ـ النظرات - Gazes

ج ـ الإيحاءات- Gestures

د ـ وضع الفرد - Posture

هـ ـ سلوكيات خاصة بالمكان- Spatial behaviour

و ـ الملابس والمظهر الخارجى- Clothes and Appearance

ز ـ الأصوات غير المنطوقة الهمهمة والروائح- Non Venbal Vocalization and Smells

سابعاً : مراحل تطور التواصل لدى الطفل من الميلاد إلى سن ٤ سنوات :

أولاً: التواصل من الميلاد حتى سن ١٢ شهراً :

تكون تعبيرات الطفل وجهية عن طريق الإيحاءات وتغيير طبقات الصوت وذلك فى خلال الشهور الأولى من عمر الطفل ، وهذه التعبيرات تعطى كم من المعلومات عن شعور الطفل بالراحة أو عدم الراحة ، وسلوك الطفل هذا يخدم

الوظيفة الاتصالية عندما يقوم الكبار بترجمة هذا السلوك والاستجابة له وهذه الاستجابات تتلخص فى إمداد الطفل بالاحتياجات الأساسية التى يريدها فى هذه الفترة.

- فى الفترة ما بين ٣ :٨ شهور يبدأ الطفل فى تكوين تفكير تأملى مغلف اجتماعيًا أى يبدأ سلوك الطفل يتجه ناحية من مهتمون به فيبدأ الطفل يخرج إشارات سلوكية تدل على بداية وضع قاعدة التبادل الاتصالى بينه وبين الآخرين

وتنمو القدرة الحركية عند الطفل يبدأ فى استخدام إشارات مقصودة للتفاعل مع الآخرين وتبدأ تزداد المقدرة عند الطفل على تفهم الأحداث ومسبباتها ، يبدأ بوضع افتراضات لتشكيل العلاقة ما بين السلوك والأحداث التى تليه (Mclean,L,1990 P 13 .19)

وفى الأشهر الثلاثة الأخيرة من العام الأول تتكون معظم مجالات التطور الاتصالى، فالاستخدام المتعمد من جانب الطفل لإشارات الاتصال أصبح محدداً، فيمكن للطفل من خلال استخدام الإيحاءات وطبقات الصوت المختلفة أن يتواصل مع الآخرين، ولكن عند الشهر ١٢ يبدأ سلوك الطفل يكون أكثر صقلاً فتبدأ إشارته تتخذ أو تعبر عن ٣ أشياء رئيسية تحقق رغباته فمثلاً :

١ـ يتضمن النظام السلوكى الذى يتبعه إشارات تجعل الشخص الآخر يستجيب لسلوكه فى طلب الأشياء .

٢ـ يبدأ الطفل باستخدام إشارات أو إيحاءات تدل على التفاعل الاجتماعى مثل التحية ـ الاستدعاء ـ طلب الراحة .

٣ـ ويبدأ الطفل فى استخدام الإشارات والإيحاءات مع بعض الأصوات لجذب انتباه الآخرين ويبدأ الطفل فى الاهتمام بالأشياء المثيرة والأحداث لغرض المشاركة فى خبرة وتجارب الآخرين (Leonard,1991, P.43.44)

ثانيًا: التواصل من سن ١٢ شهراً إلى ٢٤ شهراً :

ـ فى العام الثانى تبدأ إشارات الطفل وحركاته فى الثبات وتصبح واضحة وينتج عنها نجاح فى الاتصال وللتداخلات مع الآخرين ، ويكون هناك ازدياد مفاجئ فى معدل الاتصال وخاصة الأفعال الاتصالية .

ـ تبدأ الإيحاءات والكلمات تشكل نسبة كبيرة من سلوكه الاتصالى.

ـ تبدأ الكلمات فى التزايد ، ويبدأ الطفل فى ربط كلمتين أو أكثر فى وقت واحد ليعبروا عن معنى كامل لما يريد .

ـ تكون مقدرة الأطفال على التحدث المفهوم محدودة بالنسبة للأشخاص غير المألوفين ولكنهم يستطيعون الاستجابة لأى متغير يحدث فى البيئة المحيطة بهم .

ـ وفى شهر ١٨ يمكن للطفل أن يجدد مواقع الأشياء المعروفة وتتعرف على أجزاء الجسم وتتبع اتجاهات بسيطة وفى سن ٢٤ شهراً يبدأ الطفل فى إدراك الكلمات بفعالية أكثر ويستخدمها بصورة كبيرة فى الاتصال من حوله، ويتفهم الطفل العلامات بين الأشياء وأيضاً يتفهم العلاقة بين كلمتين أو أكثر وتستجيب للأسئلة الملقاه عليه من الآخرين المحيطين .

كما لاحظ بعض المهتمين بدراسة لغة الطفل أن الأطفال فى عامهم الثانى يفهمون كثيراً من الألفاظ والتعبيرات ولكنهم لا يستطيعون التلفظ بها ونرى ذلك لدى الكبار فى تعلمهم اللغات الأجنبية ، ولهذا نجد الأطفال والبالغين يلجأون للرد على كلمات الآخرين بالإشارات والإيحاءات ويؤكدون بذلك على الدور المهم للإشارة الذى لا يقل فى أهميته عن الكلام ، يقول «فان ريبير Van Riper» : إنه بالرغم من أن الوالدين يعتمدان اعتماداً كبيراً على لغة الإشارة للتفاهم مع أطفالهم فى السنتين الأوليتين من عمر الطفل إلا أنهما لا يجيدان تعليمهم هذه اللغة، كما يعجزان عن إدراك مدى أهميتها ، ولما كانت إشارات الأطفال وإيحاءاتهم لاشعورية إلى حد ما ، فإنهم يغيرونها ويبدلونها باستمرار، ولهذا فلا بد أن يحمد الوالدان إلى تثبيت بعض الإشارات الرئيسية دون تعديل أو تغيير إذا شاءوا للطفل أن يفهمها أو يستخدمها .

ثالثًا: التواصل من سن ٢٤ شهراً إلى ٤٨ شهراً :

ـ يبدأ الطفل فى بناء الجملة قواعديًا متضمنًا أشكال وبناء الجملة وينتقل الطفل من مرحلة بناء الكلمات ومعانيها إلى عبارات قواعدية .

ـ أصبح الطفل يستخدم الكلمات والإشارات والإيحاءات بطريقة أكثر دقة .

ـ يبدأ الطفل فى استخدام جمل كثيرة ويتبع الكثير من القواعد مثل كيفية إلقاء الأسئلة والتعبير عن النفس.

ـ وفى نهاية هذه المرحلة يبدأ الطفل فى استخدام اللغة بطريقة أكثر تهذيباً ويبدأ باستخدام الروابط والمسببات على سبيل المثال استخدام لكلمة (لأن) واستخدامه للأسلوب الشرطى على سبيل المثال (إذا ... حدث..)....

ـ يبدأ الفهم فى التقدم والتطور لدى الطفل فى هذه المرحلة وتزيد قدرة الأطفال على فهم الأحداث المتعلقة بالماضى والمسقبل.... وبهذا تكون قدرة الطفل على الاتصال قد تطورت وازدادت مستخدماً كل أنواع الاتصال سواء عن طريق الإشارة أو الإيحاءات أو الكلام أو كليهما معاً.

ومما سبق نستنتج أنه تظهر علامات كثيرة لدى الأطفال الرضع والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الذين لا يستطيعون الكلام تدل على أن لديهم لغة تواصل خاصة ، هذه اللغة التى نقصدها هنا هى لغة التعبير عن طريق الوجه والتعبيرات بالأصوات والحركات وهذه اللغة ليست بالدقة التى تكون عليها اللغة المنطوقة ولكنها توضح مدى وجود لغة اتصالية لدى هؤلاء الأطفال، وهذه اللغة غير اللفظية توضح للوالدين والآخرين المشاعر التى يحس بها هؤلاء الأطفال ردود أفعالهم تجاه الأشياء واحتياجاتهم التى يريدونها.. أى أنها توضح مدى ثراء لغة التواصل عند هؤلاء .... ويكتسب الأطفال العاديون سريعاً قدرة ذاتية على الاتصال بالطرق غير اللفظية مثل التغيرات الوجهية عن العواطف، تبادل النظرات بينهم وبين الآخرين ومشاركة الآخرين الاهتمام ..

كما لاحظ بعض علماء النفس مثل «جزل- Gesel» أن الطفل يولد ولديه استعداد عصبى وعضلى طبيعى لإحداث إشارات وجهية تدل على القلق أو الاطمئنان ، كما لاحظوا أيضاً نوعين من الإشارات .

– **الإشارات الفطرية :** وهى موجودة لدى جميع البشر مثل الابتسام الذى يدل على الاطمئنان والفرح، والعبوس الذى يدل على الحزن، وهز الرأس للتعبير عن الموافقة أو الرفض .

وقد كان داروين من الأوائل الذين قدموا لفكرة التمييز بشكل عام بين مجموعة التعبيرات الوجهية التى تقوم بتيسير التواصل الاجتماعى سواء بين أو داخل المخلوقات. ومنذ هذا الوقت بدأت العديد من الأبحاث المهمة بدراسة

الإنتاج والتمييز لتعبيرات الوجه في إثبات وجود خمس فئات عامة على الأقل من تعبيرات الوجه (وقد يكون أكثر) متعارف عليها عموماً بين البشر وهي (الغضب، والاشمئزاز، والسعادة، والحزن، ومزيج من الخوف والاندهاش) (Fridlond,Ekman,&Oster,1987) .

– **الإشارات المكتسبة** : وهي التي يكتسبها الطفل من المحيط أو البيئة التي يعيش فيها ، ونرى أن هذا النوع الثاني من الإشارات ينمو مع الطفل ويصاحب عملية اكتساب اللغة حيث تتفاعل الإشارات مع الكلمات لتحقيق التواصل المنشود بعد عامه الأول ، ولفظ التوديع «باى باى Bay -Bay» لا يميز الطفل دلالته الصوتية إلا بارتباطه بإشارة من يد الأم أو الأب في حالة خروج أحدهما من باب المنزل وحينئذ يصبح اللفظ ذا معنى اصطلاحي في ذهن الطفل، كما نلاحظ أنه إذا أراد الأب أو الأم منع الطفل أو صده عن الآتيان بفعل أو عمل معين ينطق أحدهما بلفظ :«لا» مع الإشارة بالرأس أو بهز رأسه يميناً ويساراً ويصبح «لا» ذا دلالة اصطلاحية خاصة بالممنوعات .

وتمثل المحاكاة عنصراً أساسياً في تعلم الطفل للنظامين الصوتي والإشاري وتمر هذه المحاكاة في السنوات الأولى من عمره، ويشير فان ريبيه لدور الإشارات الجسمية في هذه المحاكاة قائلاً: «إن أفضل وسيلة لتعليم الطفل الكلام تكون عن طريق إشارات الجسم » كأن تصفق الأم بيديها ، أو تهز رأسها إلى أعلى أو أسفل ويمكن أن تصاحب هذه الإشارات نطقنا لبعض الأصوات أو الكلمات، وسنجد أن الطفل سوف يقلد أصواتنا كما يقلد إشاراتنا ، ويمكننا أن نتوسل بالألعاب التي تقترب فيها الإشارات بالكلمات في تعليم اللغة للطفل. (مروى أمين .. ٢٠٠٧).

الفصل السابع

برامج التدخل المبكر ومشكلات السلوك

برامج التدخل المبكر ومشكلات السلوك

أشارت العديد من الدراسات إلى أن مشكلات السلوك المضاد للمجتمع والنشاط الحركي الزائد وسلوك التمرد والعصيان والانطواء والاكتئاب والقلق والخوف من الإقدام على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين تحدث نتيجة لشعوره بالإحباط والعجز مع التكيف مع البيئة من الممكن أن تجدى معها برامج التدخل المبكر .

وأوضحت نجلاء فتحى عبد القادر (2003) أن الاتجاهات الوالدية غير السوية نحو طفلها المعاق يؤدى إلى العديد من المشكلات والاضطربات السلوكية عند ابنهم المعاق وأكدت دراسة ميرفت رجب صابر (2000) أن تعديل اتجاهات الأمهات نحو أطفالهم المعاقين عقلياً يؤدى إلى تحسين السلوك التكيفي لدى الأبناء وانخفاض مشكلاتهم السلوكية .

وأظهرت دراسة رشا محمد (1999) أن السلوك الانسحابى بأبعاده الثلاثة الانطواء ،الخجل،خمول الحركة والجمود الحركى كان من أبرز الاضطربات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليًا عينة الدراسة نتيجة لكثرة ما يتعرض له الطفل من مواقف احباطية متكررة فى حياتهم لعدم القدرة على التفاعل مع الآخرين ومسايرة أقرانهم من العاديين مما يؤدى إلى تزايد المشكلات حدة لديهم.
وكشف دراسة محمد خالد النجار (2000) على أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الأطفال المعاقين عقليًا هى السلوك العدوانى، الحركة الزائدة، والسلوك الاجتماعى غير المقبول والعادات الشاذة والسلوك الانسحابى والتمرد والعصيان والسلوك النمطى.

وأكدت دراسة عادل عبد الله محمد (2001) أن الأطفال الذين يشيع بينهم السلوك العدوانى الصريح والعدوان العام اللفظى وغير اللفظى والسلوك الفوضوى وسلوك عدم القدرة على ضبط الذات يمكن أن يجدى معهم برامج التدخل المبكر.

المشكلات السلوكية تعرف بأنها جميع التصرفات التى تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة ولا تتفق مع معايير السلوك السوى المتعارف عليها فى البيئة الاجتماعية ولا تناسب مرحلة نمو الطفل وعمره وهى سلوك غير سوى فى درجة شدته وتكراره يسلكه الطفل نتيجة للتغيرات النفسية والإحباطات التى يعانى منها ولا يقدر على مواجهتها فتشكل إعاقة على مسار نموه وانحرافاً عن معايير السلوك التى تثير انتباه وقلق المحيطين به (Smith, 1996:18)

ويعرف كل من جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى السلوك المشكل :

أنه سلوك سيء التوافق، هدام، معاد للمجتمع وكذلك السلوك المحير للفرد والآخرين، وقد يخلق للفرد نفسه مشكلة أو للآخرين .

(جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى، 1993: 2973)

كما عرف «كروزنى– Corsini » السلوك المشكل على أنه السلوك الذى يمثل مشكلة للفرد نفسه سواء كانت المشكلة ظاهرة أو كامنة (مثل الحساسية الزائدة، الخجل، الجبن، الخوف أو السلوك الذى يمثل مشكلة للآخرين مثل العنف، العدوان، التبلد الاجتماعى، الجريمة)، (Corsini , 1999 : P . 101).

ويعتبر سلوك الطفل مضطرباً عندما يختلف تصرفه عن توقعات المحيطين به، وتختلف هذه التوقعات باختلاف الجماعة من حيث الثقافة والحضارة، أو عندما يحدث هذا السلوك فى مكان وموقف غير مناسبين على أن يؤخذ عمر الطفل فى الاعتبار ، فالتقلبات المزاجية مثلاً فى عمر ثلاث إلى اربع سنوات تعتبر سلوكا طبيعيًا ولكنها بعد ذلك تعتبر سلوكاً مضطرباً.

وتتمثل الاضطربات السلوكية فى المشكلات السلوكية والأفعال غير الملائمة التى تصدر عن الشخص وتتصف بالتدمير والعدوان أو العصيان أو السلوك المضاد للمجتمع أو الاضطربات الانفعالية وتدل على صراع بين الطفل وبيئته.

واضطرابات السلوك لدى الأطفال هو الإصرار على نمط متكرر من العنف سواء سلوك اجتماعى غير ملائم للسن أو انتهاك لحقوق الآخرين.

يعرف اضطرابات السلوك بأنه يصف الطفل الذى يظهر لديه عدوان متعدد ويستخدم أفعال معادية لمصلحة المجتمع ويوجه الألم للآخرين أو يتعارض مع صحة وسلامة الآخرين من خلال عدوان جسدى أو لفظى ـ سرقة ـ تخريب متعمد للممتلكات العامة والخاصة . (Marsh & Wolfe, 2002 : 134)

أى أن الاضطرابات السلوكية هى جميع الأفعال والتصرفات التى تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة والتى لا تتماشى مع معايير السلوك المتعارف عليها والمعمول بها فى البيئة والتى تشكل خروجاً ظاهرياً عن السلوك المتوقع من الفرد العادى والتى تصف من تصدر عنه بالانحراف وعدم السواء.

وهى مجموعة من السلوكيات غير العادية التى يظهرها الطفل بصورة واضحة ومتكررة وتكون غير ملائمة للمرحلة العمرية للطفل، بحيث تصبح هذه السلوكيات غير مقبولة من المحيطين به، فيسوء توافقه، ويحتاج إلى تدخل إرشادى أو علاجى من المتخصصين.

وهو حالة تبدو فيها أفعال الفرد غير مرغوبة ومزعجة وقد تكون ضارة إلى حد يعوق عملية التعلم مما يجعله بحاجة إلى خدمات خاصة لمواجهتها .

كما أنها اضطرابات يلحق بالسلوك الإدارى فى كافة أشكاله سواء كان عدوانياً أو لم يكن ينتهك القيم والمعايير أو لا ينتهكها، يخالف توقعات المجتمع فى شكلها العام، يتكرر باستمرار ويمكن ملاحظته وقياسه، يحدث عادة فى مرحلتى الطفولة والمراهقة.

ويمكن تلخيص الاضطرابات السلوكية فى المظاهر التالية:

١ـ السلوك المدمر والعنيف: Violent and Destructive Behavior

ويتضمن هذا السلوك الدفع البدنى، أو الشد، أو البصق، أو الرفس، أو القاء الأشياء على الآخرين، أو العض، أو الإيماءة، أو إيذاء الحيوانات، أو تدمير الممتلكات الشخصية وممتلكات الآخرين أو الممتلكات العامة، ونوبات الغضب الانفعالية .

٢ـ السلوك المضاد للمجتمع: Anti Social Behavior

ويتضمن مضايقة الآخرين والإيقاع بهم ، والتآمر عليهم وإفساد نشاطاتهم أو ألعابهم بل وإزعاجهم ، ولا يستأمن على ممتلكات الآخرين لعدم حفاظه عليهم عن قصد . واستخدام ألفاظ نابية.

٣ـ سلوك التمرد والعصيان: Rebellious Behavior

ويتضمن مخالفات النظام والتعليمات والقواعد المنظمة للعلاقات داخل المؤسسة أو المعهد ، ويتمرد كثيراً ، ولا يلتزم بالواجبات ، الهروب من المنزل أو المدرسة ، وسوء التصرف فى المجالس العامة .

٤ـ سلوك لا يوثق به: Untrusted Behavior

ويتضمن : الكذب ، والغش ، والسرقة .

٥ـ الانسحاب: Withdrawal

ويتضمن السلبية ، والجمود ، والخجل ، وعدم الاندماج فى الجماعة .

٦ـ السلوك النمطى واللزمات: Stereotyped Behavior and Mannerism

ويتضمن : سلوك المداومة ، والأوضاع الجسمية الشاذة فى الوقوف والجلوس والمشى والاستلقاء .

٧ـ عادات اجتماعية غير مقبولة: Iappropriate Interprsonal Manners

وسواء فى لمس الآخرين والاقتراب منهم كثيراً، أو تعلقه بهم، أو الحديث معهم .

٨ـ عادات صوتية غير مقبولة: Un-acceptable Vocal Habits

سواء كان بالصوت المنخفض أو العالى، أو التحدث عن نفسه ، أو تقليد صوت وكلام الآخرين ... إلخ .

٩ـ عادات غير مقبولة أو شاذة: Un-acceptable or Loocentric Habits

وتتضمن: السباب ، واللعب بالملابس والأزرار، والاحتفاظ بالأشياء الصغيرة من الدبابيس ، والأزرار ، وربما ابتلاعها، وقد يلعب بلعابه، أو بصاقة أو بإخراجاته، والبصق، وسيل اللعب من الفم، وعض الأصابع أو الملابس وتمزيقها، والخوف من السلم، والصراخ إذا لمسه أحد... وكل ما هو غير معقول .

١٠ـ سلوك إيذاء الذات: Self-Abuse Behavior

ويشمل: أى نوع من الإيذاء البدنى بالضرب أو الخبط، أو الشد، أو العض، أو القرص، أو التلطيخ، ووضع اليد فى بعض الأماكن وإدمانها، وقد يضع أشياء معينة عينية أو أذنية أو أنفية، وكثيراً ما يضعها فى فمه .

١١ـ الميل إلى الحركة الزائدة: Hyperactive Tendencies

سواء كان ذلك فى الكلام أو الحركة في المشى أو الجرى أو القفز أى أنه لايهدأ .

١٢ـ السلوك الشاذ جنسياً ـ Sexually Aberrant Behavior

ويشمل: سلوك الاستمناء، والاستعراضية، والميول الجنسية المثلية، والسلوك الجنسى غير المقبول اجتماعياً .

١٣- الاضطرابات النفسية الانفعالية: Psychological Disturbances

وتشمل: اضطرابات الذات وعدم الاستجابة المناسبة فى وقت النقد أو الفشل أو الإحباط، أو المحاولة جذب انتباه الآخرين بشدة، وادعاء المرض كثيراً، مع كثير من مظاهر اضطراب الانفعالى فى المزاج، وفى الأحلام، وفى النوم، والمخاوف المرضية، وربما الاكتئاب .

١٤- استعمال الأدوية ـ Use of Medication

مثل استخدام مهدئات أو أدوية وعقاقير ضد التشنجات.

وللحكم على السلوك بأنه مضطرب أو شاذ توجد عدد من المحكات التى نعتمد عليها ونستطيع من خلالها الحكم على السلوك بأنه مضطرب أوشاذ وتقوم الباحثة بعرض هذه المحكات على النحو التالى :

محكات تحديد الاضطراب السلوكى:

١- شدة السلوك وتكراره:ـ

شدة السلوك(Magnitude) : ويقصد به التطرف فى شدة السلوك فإما أن يكون غير مرغوب فيه جداً أو مرغوب فيه وضعيف جداً .

تكرار السلوك(Frquency) : ويقصد بذلك عدد المرات التى يحدث فيها السلوك فى فترة زمنية معينة. (القمش ، المعايطة، 2007: 160)

وهما من المحددات المهمة التى ينبغى أخذها فى الاعتبار عند الحكم على سلوك ما بأنه مضطرب فسلوك الطفل يعتبر منحرفاً عن المعايير المقبولة إذا بلغ حد التطرف أو الإفراط، فخروج الطفل من مقعده فى الفصل باستمرار يعتبر سلوكاً متطرفاً،واستمرار تلفظ الطفل بكلمات نابية يعتبر سلوكاً متطرفاً، كما أن التمادى فى الانطواء و الانعزال أيضاً يعتبر سلوكاً متطرفاً ويستدعى إطلاق لقب المضطرب سلوكيّا على صاحبه. وقد أكدت معظم تعريفات الاضطرابات السلوكية ضرورة أن يستمر السلوك المضطرب أو الشكل الذى يعانى منه الفرد فترة زمنية طويلة أى لا يكون سلوكاً موقفيّا أو عابراً، حتى نسم صاحبه بالاضطراب. ومن الملاحظ أن بعض الأطفال العاديين
والأطفال المضطربين سلوكيّا قد يقومون بأشكال سلوكية متطابقة، ولكن ما يميز بينهم أن الطفل المضطرب سلوكياً يستغرق فترة زمنية أطول إذا كان السلوك غير مرغوب كالعدوان. وأقتصر إذا كان السلوك مرغوباً، كتركيز الانتباه أو الاستقرار الحركى . (جمعة سيد ، 2000: 32 -33)

٢- استمرارية السلوك ومدته الزمنية:

مدة حدوث السلوك(duration) : ويقصد به المدة الزمنية التى يستمر فيها حدوث السلوك. (مصطفى القمش، خليل المعايطة 2007 : 216)

والزمن هنا هو أحد المحكات المستخدمة فى تشخيص الاضطراب بمعنى أن الفترة الزمنية هى مدى لاستغراق وانغماس الطفل فى نشاط معين وامتداد الاستغراق فى هذا السلوك بحيث يستمر لفترات زمنية طويلة، أى أنها بذلك تكون سلوكيات مزمنة ومستمرة وليست مجرد سلوكيات عابرة أو مؤقتة.
(خالد عبد الرازق، 84:2001)

فالاستمرارية وثيقة الصلة بالتكرار فالفترة Period أو Duration هى مقياس لمدى انغماس الطفل فى نشاط معين، فبينما يكون الأطفال العاديين والمضطربى السلوك يفعلون نفسها الأشياء، فإن الفترة التى يقضيها الطفل المضطرب سلوكيّا فى أنشطة معينة تكون غالباً مختلفة عن الفترة الخاصة بالطفل العادى ، فهى إما فترة طويلة أو فترة قصيرة .

أساليب تشخيص الاضطرابات السلوكية:

إن الهدف من إجراءات الفحص والتشخيص والتقييم بغرض اكتشاف حالات اضطرابات السلوك والوصول إلى وصف دقيق لهذه الحالات وتقيمها فى الجوانب النفسية والتربوية بغية التعرف على جوانب القوة والضعف تمهيداً للقيام بالتدخل العلاجى والتربوى ومساعدة هؤلاء الأطفال .

وتتلخص أساليب تشخيص الإضطرابات السلوكية فيما يلى :

١ – تقارير الآخرين ذوى الأهمية: Reports of significant others

تقارير الأفراد الآخرين ذوى الأهمية بالنسبة للفرد كالوالدين والمعلمين والمعالجين على سبيل المثال من أكثر المقاييس شيوعاً عند تناول اضطرابات الأطفال. ولهذه المقاييس وضعها الفريد فى تحديد اختلال الأداء الوظيفى للطفل ومدى التغير الذى ينتابه مع مرور الوقت .

أ- تقديرات الوالدين: Parents Ratings

حيث يعتبر الوالدين أهم المصادر التى يتم الاستناد إليها باستمرار فى الحصول على المعلومات وقد أوضحت الدراسات أن يقيم الوالدين للطفل يرتبط بالتشخيص الإكلينيكى المتعلق باضطراب الآداء الوظيفى للطفل.
(آلان كازدين ، 2003 : 78- 79)

وتجمع المعلومات إما من خلال المقابلات أو من خلال قوائم الشطب والاستبيانات لكن دقة ملاحظة الوالدين للطفل عليها تساؤلات حيث تشير الدراسات إلى أنه توجد فروق فيما يتعلق بقوائم الشطب للأطفال وملاحظات والديهم. إن إحدى المشكلات الواضحة فى استخدام الملاحظات يمكن أن ينسوا أن تكون لديهم متابعة للسلوك لفترة مستمرة كما أن وجود الملاحظ يمكن أن يؤثر على السلوك وبالرغم من ثبات تقديرات الوالدين فإن لهم دور مهم فى عملية التحويل .

ب – تقديرات المعلمين: Teacher Ratings

وفيها يطلب من المعلم الذى يكون على علاقة بالطالب ويعرفه لمدة لا تقل عن ثلاثة أشهر وأن يقدر للطالب على قائمة تقدير أو قائمة شطب من

السلوكيات المضطربة لبيان هل توجد اضطرابات سلوك عند الطفل وإذا وجدت إلى أى درجة. ويجب أن تكون السلوكيات التى تعبر عن الاضطراب محددة ومعروفة إجرائيًا ومفهومة وواضحة بالنسبة للمعلم .

٢- مقاييس التقدير الذاتى: Self Ratings

على الرغم من أن التقدير الذاتى لا يستخدم عادة كأسلوب قياس أساسى فى مرحلة الطفولة إلا أنه يمكننا من خلاله أن نحصل على معلومات لها أهمية كبيرة فى هذا الصدد حيث من الممكن بالنسبة للأطفال أن يقرروا وجود أغراض معينة لا يهم وأن يحددوا جوانب معينة من المشكلة قد لا يفحصون عنها لوالديهم أو قد لا تكون ظاهرة أو لا تبدوا وأشارت بعض الدراسات إلى أن التقدير الذاتى يكون أفضل فى حالة الاضطراب الموجه نحو الداخل الذى يتطلب وصف الذات من خلال المشاعر والاتجاهات والأمور الداخلية وهذه التقديرات مفيدة للأطفال غير المقتنعين بأنفسهم.

٣- تقديرات الأقران: Peers Ratings:

إن تقديرات الأقران على الرغم من أنه دائماً ما ينظر إليهم على أنهم من بين الآخرين ذوى الأهمية إلا أنها تستحق أن تتميز من غيرها .

كما أن الأقران يمكن أن يكونوا مصدرًا هامًا للمعلومات عن الطالب بشرط أن يكونوا كبارًا لأنهم يكونوا أقل تمركزًا حول ذواتهم مقارنة بالأطفال صغار السن .

وتشير الدراسات إلى أن وضع الطفل الإجتماعى يرتبط إيجابيًا مع التكيف فى المدرسة وكذلك مع التحصيل الدراسى ولهذا تعتبر تقديرات الأقران إحدى الطرق الهامة للكشف عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية.

٤- الملاحظة المباشرة: Dirdct observation

وهى تقوم على ملاحظة سلوك الطفل المباشر وتسجيل الأنماط السلوكية المختلفة ومن مزايا الملاحظة المباشرة أنها تزودنا بمجموعة من التكرارات الواقعية أو الفعالية لسلوكيات معينة سواء كانت اجتماعية أو مضادة للمجتمع ومن ناحية أخرى فإن الملاحظة المباشرة يمكن أن تؤثر على السلوكيات المختلفة من حيث الأداء.

مراحل تشخيص الاضطرابات السلوكية:

تمر عملية تشخيص الاضطرابات السلوكية فى مرحلتين رئيسيتين هما:

أ ـ مرحلة التعرف السريع على الأطفال المضطربين سلوكيًا:

وتهدف هذه المرحلة إلى التعرف على الأطفال الذين يشك بأنهم مضطربين سلوكيًا وفى هذه المرحلة يلاحظ الأباء والمعلمين أو ذوى العلاقة بعض المظاهر السلوكية غير العادية لدى أطفالهم .

ب ـ مرحلة التعرف الدقيق على الأطفال المضطربين سلوكيًا :

وتهدف هذه المرحلة إلى التأكيد من وجود مظاهر الاضطرابات السلوكية لدى الاضطرابات السلوكية .

أسباب المشكلات لدى الأطفال :

يرى العاملون فى مجال العناية بالمعاقين عقليًا أن اضطرابات السلوك لا ترجع إلى الاضطرابات العضوية المصاحبة لحالات الإعاقة العقلية بقدر ما تعود إلى الظروف الاجتماعية والبيئية المحيطة بالطفل .

1- الأسباب الاجتماعية والبيئية :

اضطراب الجو العاطفى داخل الأسرة فى السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من حياة الطفل فى صورة شجارات متكررة أو إطلاق عاطفى بين الوالدين أو انفصال الوالدين أو هجر أحدهما للآخر أو إدمانهما أو أحدهما أو اضطراب سلوك أحدهما أو مرضه النفسى الأمر الذى يحيط الطفل ويجعله عدوانيًا وعرضه للاضطراب السلوكى . (جمعة سيد ، 2000 , 116 - 120)

التفكك الأسرى والخلافات الزوجية :

يؤدى التفكك الأسرى إلى سوء التوافق النفسى والسلوك غير السوى لدى أبنائها الذى يرجع لوجود خلل واضطراب فى بناء شخصيتهم نتيجة الحرمان من الرعاية الأسرة والدفء العائلى .

كما أن للمنازعات الزوجية التى تحدث بين الزوجين فى إطار الأسرة دوراً أيضاً وهذه المنازعات تأخذ مظاهر متعددة تبدأ بالصراخ وتنتهى بالضرب وفى هذا الخصوص تشير الدراسات النفسية إلى أن مثل ذلك يعتبر أحد الأسباب الرئيسية للأمراض ، والمشكلات التى يعانيها الأطفال. (على وطفه، 1997 : 166).

الحرمان من الوالدين:

يؤدى إلى ظهور أشكال من السلوك العدوانى مع نقص فى ضبط السلوك الذاتى ونقص المشاعر تجاه الآخرين . (محمد أحمد ، 2004 : 57).

أشارت بعض الدراسات إلى أن إساءة معاملة الطفل لها علاقة ببعض المشكلات السلوكية والنفسية لدى الطفل كما أن أساليب المعاملة السيئة تتخذ أشكالاً متعددة ومنها :

إساءة المعاملة البدنية: والمقصود بها السوك الذى ينتج عنه ضرر بدنى لشخص آخر وهو الطفل .

إساءة المعاملة النفسية والوجدانية:

تظهر من خلال إحساس الطفل بالرفض والنبذ وعدم التقبل من قبل القائمين على رعايته وأن النبذ الموجه للطفل لوكان صريحاً فإنه يبث فى نفس الطفل العدوان والرغبة فى الانتقام أما إذا كان فقيًا فإن الطفل يميل إلى الاستكانة والاستسلام ويصبح خائفاً ضعيف الانتباه مما يؤدى إلى التخلف الدراسى وقد يسلك سلوكاً سويًا إلا إن التجاوب العاطفى معه أمر محال.

إساءة المعاملة عن طريق الإهمال :

ويتمثل فى الإهمال الجسدى، إهمال العناية الطبية ، والإهمال فى التعليم والإهمال العاطفى ونقص الإشراف على الطفل.

ويؤكد كل من (Kirk & Anastasiow)، أنه إذا كان إيذاء الطفل يجعله أكثر عدوانية فإن العنف ينمى نفسه بشكل تصاعدى ويقوده إلى نمط رد الفعل حيث يصبح الطفل دائم الإستفزاز لأنه يرى أن العنف دليل على الاهتمام

فيضطرب سلوكه لينال العقاب . (Kirk, Gallagher&Anstasiow 2003:258-259.).

وحيث تعتبر العوامل البيولوجية حسب هذا التصنيف هى المسئولية عن الاضطرابات السلوكية الشديدة مثل حالة فصام الطفولة، وتبدوا مثل تلك الأسباب فى العوامل البيولوجية المرتبطة بالعوامل الجينية، والعوامل المرتبطة بمرحلة ما قبل الولادة، مثل عوامل سوء التغذية، وتناول العقاقير والأدوية والأمراض التى تصاب بها الأم الحامل، ثم العوامل المرتبطة بمرحلة ما بعد الولادة وخاصة إصابات الدماغ. (القمش، المعايطة، 2007 : 233)

شذوذ الكروموسومات الوراثية:

حيث لاحظ بعض الدارسين أن شذوذ الكروموسومات (47-xxy)، (47-xxy) يصاحبه اضطراب السلوك.

وعليه فإن شذوذ الخصائص الوراثية التى تحمل الجينات واختلال الكروموسومات والتهاب الدماغ ونقص نضج الجهاز العصبى واضطراب عمل الغدد واضطراب عمليات التمثيل الغذائى عوامل قد تؤدى إلى تغير فى الشخصية واضطراب فى السلوك. (محمد عوده، 2003: 278)

الأسباب النفسية :

إن الأسباب النفسية لها دور كبير فى نمو المشكلات واضطرابات السلوكية وخاصة لدى الطفل المعاق حيث أوضح (Jonson) أن الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليًا تنتج عن أن مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال أكثر سلبية من أقرانهم من الأطفال العاديين كما يعانون من درجة أكبر من الخوف ومن الشعور بعدم التقبل سواء من قبل الراشدين أو الأقران.

ومن العوامل النفسية أيضًا الإحساس بالسخط والتعاسة كمحاولة للهروب من الضغوط الداخلية أو لعمليات تعويضه أو للإحساس بالذنب، وهذه حاجة داخلية لعقاب نفسه. (ناهد عبد الواحد ،2005: 91).

كما أن خبرات الفشل المتكررة التى يمر بها الطفل تؤدى به إلى الإحباط ونقص الدافعية والشعور بالدونية وإحساس الطفل المعاق بالفروق بينه وبين الطفل العادى كلها تؤدى إلى نمو المشكلات والاضطرابات السلوكية لديهم .

مما تقدم يتضح مدى حاجة هؤلاء الأطفال إلى برامج تدخل تحقق من الشعور بهذه المشكلات لماالهامن تأثيرسلبى على الطفل والأسرة حيث أشارت عديدمن الدراسات عن التأثيرات السلبية على أسر هؤلاء الأطفال كماسيتضح فى الفصل الثامن فى الكتاب.

الفصل الثامن

دراسات وبحوث حول المشكلات الأسرية لذوى الاحتياجات الخاصة

دراسات وبحوث حول المشكلات الأسرية لذوى الاحتياجات الخاصة

تؤكد العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين مشكلات الأطفال ،ببعض الأباء وأسر الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من أساليب معهم والضغوط الوالدية تعتبر نوع من الضغوط يدركها الوالدين . قد ينشأ هذا النوع من الضغوط من خلال عدة مصادر تشمل فروق بيئية ـ والدية – وبنونية وتوضح البحوث الآثار السلبية للضغوط الوالدية فى علاقة التفاعل بين الوالدين وطفلهم وفى التوظيف الأسرى. وقد ارتبط قدر كبير من الضغوط الوالدية بالروابط أو الصداقة غير الآمنة.

ترى نتائج الدراسات أن الآباء لأبناء يعانون من مشكلات تشتت سلوكى حاد كاضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه يؤكدون على وجود مستويات عالية الحدة من الضغوط ترتبط ارتباطاً شديداً بعلاقة الطفل بالوالدين والضغوط السلوكيات التى ترتبط بالاضطراب هى: (الاندفاع والتهور- فرط الحركة ـ عدم الانتباه ـ عدم التنظيم ـ مستوى تحصيل دراسى منخفض) مما يؤثر على وظيفة الوالدين كمصدر للتفاعل بين الطفل والوالدين أولئك القائمين بالرعاية وبأسرهم قد يكونوا فى محك خطر يساعد فى تنميةوتطوير الأعراض النفسية الباثولوجية وديناميكيات الاختلال الوظيفى للأسرة التى يمكن أن تؤثر على وظيفتهم الانفعالية العاطفية الفردية وعلى الأسرة ككل .

واهتم هذا البحث فى برنامج لخفض الضغوط، ويهدف إلى مساعدة الآباء لأبناء تم تشخيصهم بإصاباتهم بفرط الحركة وعدم الانتباه على محاولة التكيف مع ضغوط الحياة اليومية والضغوط الوالدية المرتبطة بسلوكيات أبناءهم المرضى ذوى الاحتياجات الخاصة وذى سمات إكلينيكية للاضطراب .

دراسة بيري جنيفر (٢٠٠٤):

اضطراب فرط الحركة وعدم الانتباه من أكثر الاضطرابات النفسية الشائعة

التى تؤثر على الأطفال، وترتبط غالباً بصعوبات فى المجالات الإكاديمية وفى علاقاتهم بالآخرين، وتشمل الأقران والوالدين، وغالبًا ما ترتبط مرضيًّا باضطرابات سلوكية عدوانية كاضطراب الجرىء المعارض (ODD) Oppositional Defiant Disorder واضطراب السلوك (CD). الأباء لأطفال مرضى الـ ADHD يؤكدون على وجود مستوى عالى من الضغوط يتعرضون لها خاصة عندما يتم تشخيص حالة أبناؤهم بإصابتهم بـADHD مع وجود (ODD) أو (CD) . تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة المعروفة بين الـADHD والضغوط الوالدية من خلال مقارنة تقارير الضغوط الوالدية بين ثلاث مجموعات تشخيصية لحالة الطفل. ومع ذلك، فإن هذه الدراسة اختلفت عن الدراسات الآخرى من حيث تناولها للموضوع والعينة المستخدمة فى هذا البحث. تحديداً، وعلى نقيض الإبحاث والتحقيقات السابقة فى هذا المجال، والتى اشتملت على عينة تم تحديدها مسبقاً من القوقازيين، اختارت دراستنا الحالية عينة متنوعة ومختلفة الأعراق، ومجموعة ضبط إكلينيكية أكثر منها مغيارية نموذجية لا تعانى من مشاكل. كان من المتوقع أن الآباء لأبناء مصابين بفرط الحركة وعدم الانتباه ذوى/ وبدون نازع عدوانى سوف يسجلون مستويضغوط والدية أعلى دلاليًا من الآباء فى مجموعة المقارنة الإكلينيكية علاوة على ذلك، تم التنبؤ أيضاً بأن الآباء لأبناء مصابين بالـADHD ذوى/أو بدون نزعة عدائية سوف يسجلون مستويات ضغوط والديه أعلى دلاليًا من غيرهم. تم قياس الضغوط من خلال استمارة الفهرس ـ القصيرة للضغوط الوالدية (PSI-SF) والتى تنقسم إلى ثلاثة مقاييس فرعية ومقياس كلى واحد تشير نتائج الدراسة إلى أن الآباء لأطفال مصابين بفرط الحركة وعدم الانتباه يجدون صعوبة وجهداً فى التعامل مع أطفالهم حيث يصعب ترويضهم أو إدارتهم بشكل دلالى أكثر من رفقائهم من المجموعة الضابطة، كما أنهم مصدراً لمشاكل ترتبط بجميع الضغوط الوالدية بصورة دلالية. إضافة إلى ذلك، فإن الآباء لمثل هؤلاء الأبناء ذوى سلوكيات عدوانية مرضية أيضًا مقابل المجموعة الإكلينيكية يشيرون

دلاليًا إلى أن التفاعل مع أطفالهم جاء مغايرًا وأقل بكثير من التوقعات وأخيراً، من بين أطفال الـADHD أولئك ذوى العدائية يراهم آباءهم أصعب مراجًا من غيرهم من الأطفال غير العدائيين هناك بعض المشاكل واجهت هذه الدراسة منها توزيع الأعراق المختلفة خلال المجموعات.

- دراسة كاثلين بيزلي (٢٠٠٢):

هدف هذه الدراسة هو الكشف عن الفروق فى كيفية نسب الآباء لأطفال مصابين بالـADHD والآباء لأطفال أصحاء غير مصابين سلوك أطفالهم غير المرغوب فيه والعدائى للمجتمع .كما تهدف أيضاً إلى تحديد ما إذا كان هذا النسب أو الإرجاع حول سلوك الطفل غير المرغوب فيه يؤثر على المستويات المدركة من الضغوط الوالدية على الوالدين. تم أخذ التقارير من عينة قوامها ٦٩ زوج من الآباء وأبناءهم ، نصفهم آباء لأطفال صنفوا بأنهم مصابين بمرض الـــADHD ، وتم قياس التفاعلات السلوكية عن طريق تسجيلات فيديو مرئية تشير النتائج إلى أن الآباء لأطفال مصابين بالـADHD لا يستطيعون عمل إرجاعات Attributions مستقرة حول سلوكيات الطفل غير مرغوب فيها وذلك بدرجة أكبر من آباء الأطفال الأصحاء غير المصابين. إضافة إلى ذلك، ومقارنة بآباء الأطفال غير المصابين، فإن آباء الأطفال المرضى لم يقوموا بعمل إرجاعات مستقرة حول سلوكيات أطفالهم المعادية للمجتمع بصورة أفضل. وبالنظر بعين الاعتبار إلى الضغوط الوالدية، فإن الآباء الذين استطاعوا تسجيل تكرارات أعلى high frcquencies من الإرجاعات المستقرة، يبدو أن لديهم أيضاً وجهات نظر سلبية حول سلوكيات أطفالهم مقارنة بالأطفال بالآخرين .

- دراسة ليز لوريان (٢٠٠١):

أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لها تأثير شديد على دور ووظيفة الطفل. ويعد تدريب الآباء من إحدى وسائل التدخل العلاجية المستخدمة لتخفيف حدة الأعراض عند الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، إلا أن هناك عدد قليل من الأبحاث يقوم بتقييم بفعّالية برامج تدريب آباء الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه خاصة برنامج

Russell A. Barklcy. وهو عبارة عن كتيب طبى إكلينيكى لتدريب الآباء.
يهدف هذا البحث إلى الاهتمام بآباء الأطفال فى سن المدرسة والذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وبحث فعّالية برنامجBarkley ١٩٩٧ لتدريب الآباء حول حدة أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، مستوى التوتر لدى الوالدين وحاسة الكفاءة. تم اختيار ٤٨ من آباء الأطفال المصابين من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والذين تتراوح أعمارهم من ٦ـ١١ عامًا لانضمامهم لإحدى المجموعتين: برنامج تدريب الوالدين الـ Barkley ومجموعة دعم الوالدين. تم تقييم نتائج العلاج بواسطة برنامج تقييم سلوك الأطفال (مقياس الآباء) ، مؤشر التوتر الوالدى، مقياس حاسة الكفاءة لدى الوالدين قبل وبعد العلاج. وقد دعمت نتائج الدراسة فرضين من ثلاثة فروض.
أولاً: قد أثمر برنامج تدريب الوالدين لـ Barkley فى تخفيضات ذات دلالة فى الحدة المدركة للآباء لأعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه عند الأطفال مقارنة بمجموعة الدعم.
ثانياً: قد أظهر برنامج تدريب الآباء لـBarkley مستويات منخفضة ذات دلالة لتوتر الوالدين مقارنة بمجموعة الدعم. فى الفرض الثالث، تم التنبؤ بأن برنامج Barkley سيعمل على تحسين الكفاءة مقارنة بمجموعة الدعم. ولكن النتائج لا تدعم هذا الافتراض لوجود تحسن ملحوظ فى كلتا المجموعتين.

- دراسة مايكل ليزر (٢٠٠٠):

تبحث هذه الدراسة الدور السببى للآباء إلى جانب العاطفة لتحديد مستوى التوتر بين الآباء. شارك فى العينة ٦٠ من آباء الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. تم تقييم الأبعاد السببية والعاطفة فى ثلاثة سيناريوهات حيث يمارس الأطفال سلوكاً غير متوافقاً اجتماعيًا. تم تقييم مستويات اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه واضطراب Defiant التعارضى ومستوى التوتر الوالدى. تم استخدام نموذج التوسط للتحليل. وتدعم النتائج التوسط الشامل مشيرة إلى أن العلاقة بين المشكلات السلوكية للطفل والتوتر الأسرى تتوسط العاطفة. تم إيجاد أساليب توسطية مختلفة لسلوكيات اضطراب فرط الحركة ونقص الإنتباه مقابل سلوك ODD .

- **دراسة جونز ليبرا (٢٠٠٠م):**

يشير التوتر الأسرى إلى المشاعر غير المرضية وغير السارة التى تحدث نتيجة لمتطلبات الدور الذى يقوم به الوالدان. كما نجد أن أمهات الأطفال المصابين بإضطربات فرط الحركة ونقص الإنتباه يعانين من مستويات أعلى من التوتر الأسرى. هذا البحث الخاص بالتوتر الأسرى يشير إلى وجود علاقة بين هذا المتغير وبين استخدام الآباء لمهارات والدية أقل كفاءة. كما يدعم البحث العلاقة بين أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والمهارات الوالدية، فعلى سبيل المثال، نجد أنه مع استخدام الآباء لإستراتيجيات أقل كفاءة لإدارة السلوك، تزيد حدة أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لدى الأطفال. وقد بدأت الدراسات الخاصة بالعلاج بالأدوية فى بحث تأثير العلاج على التوتر الأسرى. وحتى الآن، لم يتم التواصل إلى تأثير العلاج الأدوية على التوتر الأسرى. قامت الدراسة ببحث تأثير العلاج بالمثير النفسى على التوتر الأسرى لدى أمهات الأطفال المصابين بإضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. تم جمع البيانات من ٣٩ مشارك تم اختيارهم من عيادات الأطفال للأمراض العصبية، ويمثل القوقاز ٧٩٪ من أفراد العينة، كما تضمنت العينة أمهات الأطفال تتراوح أعمارهم من ٥-١٢ عاماً. تم استخدام تصميم طولى لتقييم التوتر الأسرى للأمهات عبر الوقت، وقد تبين إنخفاض فى التوتر الأسرى مرتبط بسلوك الطفل (مجال الطفل) Child domain، وغير مرتبط بالتوافق الوالدى (المجال الوالدى) Parent domain. قامت الدراسة أيضاً بتقييم العلاقة بين الطفل، الأسرة والمتغيرات الديموغرافية وبين التغيير فى التوتر الأسرى باستخدام تقنيات إرتداد متعددة للتنبؤ بأى تغيير فى التوتر الأسرى. هناك تأييد محدود للمتغيرات الديموغرافية التى تتنبأ بتغيير فى التوتر الأسرى. ويعد دخل الأسرة هو المتغير الديموغرافى الوحيد الذى يحدث تغييراً ملحوظاً فى التوتر الأسرى بين مستوى الصفر (القاعدة) إلى شهر وبين مستوى صفر إلى ثلاثة أشهر من العلاج بالأدوية. هناك دعم محدود لقدرة المتغيرات التى تقرم على سلوك الطفل، وتم تقييم معارضة الطفل واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه للتنبؤ بأى تغيير فى التوتر الأسرى من مستوى صفر إلى

شهر ومن مستوى صفر إلى ثلاثة أشهر من العلاج بالأدوية. وأخيراً، قامت الدراسة ببحث عما إذاكان هناك فروق فى التوتر الأسرى عبر الوقت لدى أمهات الأطفال الذين تلقوا علاج بالأدوية فقط مقابل أمهات الأطفال الذين تلقوا علاجاً بالأدوية إلى جانب بعض أشكال من العلاج النفسى . لم يتضح أى فروق بين المجموعتين بشأن التوتر الأسرى .

- دراسة ميريت موريس (٢٠٠٠):

بناء على الإطار المفهومى لنظام الأسرة، قامت الدراسة ببحث إدراك التوتر الأسرى والرضا الزوجى بين آباء الأطفال المصابين بإضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه تسعى الدراسة إلى بحث مستويات التوتر الأسرى والرضا الزوجى والعلاقة المتشابكة بينهما، كما تهدف الدراسة إلى تحديد عما إذا كانت النتائج تختلف وفقاً للآباء والأمهات (وفقاً لاختلاف الجنس). بالإضافة إلى ذلك/تم بحث علاقة هذه النتائج بالنسبة لإدراك الأمهات والآباء لحدة الأعراض السلوكية للطفل. وقد شارك فى البحث طواعية ٢١ أسرة لديهم أطفال ذكور تتراوح أعمارهم من ٦ـ١١ عاماً مصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه خلال الشهور الستة الماضية. ويتكون معظم أفراد العينة من الإنجليز ولهم أبناء يخضعون للعلاج الطبى إلى جانب العلاج السلوكى ـ الإدراكى. قام المشاركون بإستكمال إستبيان ديموغرافى، شكل مؤشر/موجز للتوتر الأسرى Abidin, 1995 ، مقياس التوافق الثنائى Spanier, 1989 ، وقائمة سلوك الطفل Achenbach. ويتضمن تحليل البيانات استخدام الإحصاء الوصفية، العينات الارتباطية والتحليل الارتباطى. وقد أشارت النتائج إلى وجود مستويات مرتفعة من نقاط التوتر الوالدى بالنسبة لأمهات وآباء الأطفال المصابين بإضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وبشكل عام، تبين أن مستويات الرضا الزوجى بالنسبة للآباء والأمهات تقع فى النطاق الطبيعى. كما تبين وجود علاقة بين حدة أعراض سلوك الطفل والمستويات المتصاعدة للتوتر الأسرى ومستويات منخفضة من الرضا الزوجى مع وجود علاقة قوية بين التوتر الوالدى وحدة أعراض سلوك الطفل. لا يوجد فروق ذات دلالة فى الجنس بالنسبة لنقاط التوتر الوالدى أو الرضا الزوجى أو العلاقة بينهما.

- **دراسة جورك أنتوني (١٩٩٨م):**

قارنت الدراسة الكمية ملاحظات أمهات الأطفال المصابين بفرط الحركة ونقص الانتباه بقياس مستوى فرط الحركة ونقص الانتباه لدى أطفالهم على مقياس التقدير الذاتي. كان هدف هذه الدراسة مقارنة فرط الحركة ونقص الإنتباه كما لوحظ من قبل الأمهات ومقارنة هذا المستوى بمستوياتهم المقررة ذاتيًا للضغط والاكتئاب. تم مقارنة مجموعات الأمهات فى ضوء المستوى المرتفع والمنخفض للضغط والمستوى المرتفع والمنخفض من الاكتئاب عندما ارتبطوا بشدتهم الملحوظة لمشاكل سلوك أطفالهم. وكان عدد المشاركين المتطوعين فى هذا البحث ٤٧ أم. أجريت هذه الدراسة فى عيادة خارجية فى مركز الصحة العقلية فى غرب تكساس. وكان هناك توزيع واسع لأعمار الأمهات من ٢٣ عام إلى ٦٤ عام. وقد عكست الديموغرافيات مزيج عنصرى بالإضافة إلى مزيج عنصرى بالإضافة إلى مزيج فى المستوى التعليمى المنجز والحالة الاجتماعية. كان هناك مستوى دخل منتشر متمثل فى العينة. وقد تلقت بعض الأمهات خدمات صحة عقلية لأنفسهم فى الماضى أو فى وقت الدراسة. وقد كانت فروض الدراسة كالتالى

(١)ـ لم يكن هناك فروق واضح فى حجم فرط الحركة ونقص الانتباه الذى تم ملاحظته من قبل أم الطفل الذى يعانى من فرط الحركة ونقص الانتباه عليس مستواها للضغط المقاس .

(٢)ـ لم يكن هناك فروق واضح بين حجم فرط الحركة ونقص الانتباه بناء على مستواها للاكتئاب المقاس. تم استخدام مؤشر الضغط الوالدى لقياس كل من الضغط الكلى للأمهات بالإضافة إلى إدراكهم لفرط الحركة ونقص انتباه أطفالهم. تم استخدام استبيان الاكتئاب Beck II لقياس مستوى اكتئاب الأم. وفى هذه الدراسة المقارنة اشتملت المتغيرات المستقلة ضغط عالى ومنخفض للفرض الأول واكتئاب عالى ومنخفض للفرض الثانى وقد كان فرط الحركة ونقص الانتباه للأطفال المتغير التابع لكلاهما. تم استخدام الاختبار المستقل وتحليل التفاوت لمقارنة البيانات. وقد كانت النتائج واضحة لكل من المرضين عند

مستوى ٠،٠١ وقد رفض كل من الفرضين الصفر. كشف التحليل الإضافى عن أهمية إحصائية فى الأمهات الذين تلقوا خدمات صحة عقلية لانفسهم. وقد لاحظوا أطفالهم بأنهم أكثر حركة ويعانون من نقص شديد فى الانتباه إلى حد ما. وقد كانت الضمنيات العملية هامة لهذه النتائج هامة فى الاماكن الطبية. وقد يميل المعالجين لتقييم احتياجات أمهات الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة ونقص الإنتباه ويقدموا خدمات .

- دراسة برومولى جوى(١٩٩٨):

اتجهت دراسات مؤشرات الضغط الوالدى لاهمال دور الادراكات الوالدية. أجريت دراستان لفحص إسهام إنسابات التحكم الذاتية للآباء والمرتكزة على الطفل والمسئولية للضغط الوالدى وسط آباء الآطفال الذين يظهروا درجات مختلفة من سلوكيات اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وكتركيز ثانى، تم فحص الفروق فى صعوبات التكيف الوالدى وسط الآباء الذين أثبت أولادهم مستويات منخفضة أو منخفضة أو مرتفعة من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بالاضافة إلى البحث عن أعراض الاضطراب المتحدى المضاد .

تضمنت الدراسة الأولى عينة مجتمعة مكونة من ٢٣٤ من الوالدين (أمهات الأولاد المشخصين سابقاً باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه)، تضمنت عينة الدراسة الثانية ١٥٦ من الوالدين الذين اعتادوا حضور مجموعات دعم المجتمع لآباء الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. تم قياس إنسابات الوالد باستخدام أسلوب المماثلة التى قام فيها الآباء بعمل تقديرات بالاستجابة مع سيناريوهات مختلفة تصور سلوكيات الطفل السيئة النموذجية أو تفاعلات الطفل بالوالد الضعيفة .

وقد أيد كل من الدراستين الفرض بأن ملاحظة سلوكيات الطفل السيئة ككونها وراء التحكم الوالدى الذى يتنبأ بالضغط الوالدى حتى عندما يتحكم إحصائياً فى مشاكل سلوك الطفل(فى الدراسة الثانية). وجدت الدراسة الثانية، التى تستفيد من المنهج الشامل بقياس الإنسابات الوالدية أن إنسابات مسئولية الطفل

المرتفعة أسهمت أيضاً في تفاوت واضح بالضغط الوالدى وراء تأثير متغيرات أخرى عديدة. لم تكن المقاييس الفرعية لمقياس إنسابات الضبط السببى (اختبار إنساب الوالد) ناجحة فى التنبؤ بالضغط الوالدى.

وعبر مؤشرات التكيف الوالدى داخل كل من الدراستين، اعتمدت مشاكل التكيف فى الآباء على مستويات الأطفال لمبحث أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والاضراب المتحدى المضاد. ولكن لعبت سلوكيات الاضطراب المتحدى المضاد دور أكثر دلالة فى الحالة المزاجية المكتئبة الوالدية عن سلوكيات فرط الحركة ونقص الانتباه، وجد دليل على الأهمية الكبيرة لمتحث أعراض الاضطراب المتحدى المضاد فى اختلال الأسرة الوظيفى ولمتغير الضغط الوالدى،نتج النمط التالى: ذكر أن آباء الأطفال الذين لا يعانون من مشاكل لديهم ضغط أقل، أظهرت المجموعة التى لا تعانى من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والاضطراب المتحدى المضاد أسوأ نتيجة، ووقعت مجموعة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ومجموعة الاضطراب المتحدى المضاد فى معدل متوسط اقترحت النتائج الحاجة إلى تقييم أكثر شمولاً للأسر التى تظهر أطفالها مبحث أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والتضمين والتقييم التجريبى لأقسام التدريب الإنسانى فى البرامج الوالدية.

- دراسة والكرريان(١٩٩٨):

يتعرض آباء الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه إلى ضغط أكثر عن آباء الأطفال الأسوياء. تم إجراء معظم البحث مبدئياً على عينة قوقازية، ولكن بتوفير القليل من المعلومات بخصوص الملامح الثقافية المتعددة للضغط الوالدى ويفتقر البحث الانتباه للضغط المتصل بالوالدين يعانى أطفالهم من اضطرابات ذاتية.

هدف هذه الدراسة إلى مقارنة الضغط الوالدى ذكره أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بالضغط الوالدى الذى يعانى أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات مكتئبة، و(٢) لمقارنة الضغط

الوالدى الذى يعانى منه الإمهات القوقازيات، الأمريكان الأفارقة، والإسبانيات. تم استخدام مؤشر الضغط الوالدى لتحليل فروق الضغط الوالدى بين المجموعات. وقد كان أفراد العينة ٨١ من أمهات الأطفال الذين كانوا يتلقوا الخدمات النفسية من خلال مقاطعة Dallas MHMR. وقد شخص ٥٧ طفل يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، و٢٤ طفل مشخصين باضطراب مكتئب. وقد كان ٤٥ منهم قوقازيين، و ٣١ من الأمريكان الأفارقة، وكان ١٠ منهم من الإسبانيين.

وبناء على المظاهر السلوكية الخارجية المختلفة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه نقابل الاكتئاب، افتراض أن أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه سوف يذكروا ضغط والدى شامل أكبر عن أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات مكتئبة وكان من المتوقع أن أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه سوف يعانوا من ضغط متصل بالطفل أكثر وضوحاً عن أمهات الأطفال المكتئبين، وأن أمهات الأطفال المكتئبين سوف يعانوا من ضغط متصل بالوالد أكثر وضوحاً عن أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وبناء على نتائج البحث السابق، افترض أن الأمهات الأمريكيات الأفارقة والأسبانيات سوف يعانوا ضغط والدى أكبر عن الأمهات القوقازيات. أوضحت النتائج أن أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه تعرضوا لضغط والدى أكبر متصل فقط بسلوكيات أطفالهم لفرط الحركة ونقص الانتباه. وعكس البحث السابق، عانى الأمهات من ضغط والدى متصل بالوالد أكبر من الأمهات الأمريكيات الأفارقة .

- دراسة كليفلاند حنيفر (١٩٩٨):

كان هدف الدراسة هو فحص عما إذا كانت الفروق توجد بين تقارير الضغط الوالدى لدى الأمهات المكسيكيات الأمريكيات والقوقازيات للأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

الهدف الثانى من هذه الدراسة هو فحص هل هناك خصائص للطفل والأسرة قامت بعمل إسهامات متميزة لمستويات الضغط الوالدى فى آباء المكسيكيين الأمريكان للأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه .

الهدف الثالث هو فحص دور مستوى التثاقف الذى يلعبه فى تقارير الأمهات المكسيكيات الأمريكيات للضغط تشمل المقاييس التابعة المستخدمة فى هذه الدراسة مؤشر الضغط الوالدى وبيان فحص سلوك الطفل.

تشير النتائج إلى أن آباء الأطفال المكسيكيين الأمريكان والقوقازيين الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يتعرضوا لضغط عند تربية الطفل الذى يعانى من هذا الاضطراب بطرق متشابهة. ولكن مقارنة بعينة عادية لأمهات الأطفال الذين يعانون من إضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، عانت الأمهات المكسيكيات الأمريكيات من مستويات أعلى بوضوح للضغط الوالدى بسبب العوامل الوالدية .

وبالإضافة إلى ذلك، وجدت علاقة بين نقاط الأمهات المكسيكيات الأمريكيات على المقاييس الذاتية والمجسدة لبيان فحص سلوك الطفل. وأخيراً ارتبطت نقاط على المقياس الفرعى للجسد بصورة مرتفعة بنقاط على مجال الطفل لمؤشر الضغط الوالدى داخل مجموعة المكسيكيين الأمريكان وارتبطت تقديراتهم على مجال الطفل لمؤشر الضغط الوالدى بصورة مرتفعة بنقاطهم على مجال الصحة لمؤشر الضغط الوالدى تقترح هذه المعلومات أن أمهات الأمريكان المكسيكيين الذين يروا سلوك طفلهم مشتت بصورة كبيرة يميلوا لرؤية تدهور فى صحتهم. تناقش ضمنيات علاج الآباء الأمريكان المكسيكيين بالأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه .

- دراسة راشب لين (١٩٩٨):

هدفت إلى دراسة تأثير عوامل الخطر والمقاومة على تكيف الأمهات أثناء تنشئتهم لأطفال يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه كما تقوم بدراسة تأثير تكيف الأمهات مع الوظيفة النفسية لأطفالهم. شارك فى الدراسة ١٠٧ من الأمهات لأطفال تتراوح أعمارهم من ٥-١٢ عاماً يعانون من اضطراب فرط

الحركة ونقص الانتباه . هؤلاء الأمهات تتراوح أعمارهن من ٢٧ـ٥٤ عاماً من بين العينة، تم اختيار ١٥ أم من المترددات على عيادات نفسية متخصصة لتقييم وعلاج اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، كما تم اختيار ٢٢ أم من خلال إعلانات الإنترنت، الجرائد والسوبر ماركت. قام هؤلاء الأمهات باستكمال استبيان خاص بالمتغيرات الديموغرافية، حدة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لدى أبنائهم، ضغوط الحياة، إستراتيجيات التكيف، الدعم الاجتماعى المدرك سواء من الأسرة أو الأصدقاء، رضاء الأمهات، الدعم المدرك من الزوج، الكفاءة الذاتية الوالدية، اكتئاب الأمهات، القلق والدور النفسى للأطفال. وقد استعانت الدراسة بالتصميم الارتباطى داخل المجموعات لبحث العلاقة بين العوامل المتعددة للخطر والمقاومة، اكتئاب وقلق الأمهات والوظيفة النفسية للطفل. وكما هو متوقع، فقد تبين وجود ارتباط إيجابى بين عدد من الضغوط الحياتية والاستخدام التجنبى لإستراتيجيات التكيف والصراع الأسرى مع اكتئاب وقلق الأم، بينما نجد أن الدعم الاجتماعى المدرك من جانب الأسرة والأصدقاء، رضا الأم، الدعم الاجتماعى المدرك من الزوج والبيئة الأسرية المتماسكة على علاقة عكسية باكتئاب وقلق الأم. هناك ارتباط سلبى للتعبير الأسرى مع اكتئاب الأم لكنه غير مرتبط بقلق الأم. بالرغم من ذلك، لا يوجد أى تأييد أو دعم للتلميحات الخاصة بوجود ارتباط إيجابى بين حدة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والقلق والاكتئاب لدى الأمهات. من ناحية أخرى، تبين وجود ارتباط سلبى بين التكيف والقدرة على حل المشكلات، التكيف للحصول على دعم، الكفاءة الذاتية الوالدية والاكتئاب والقلق لدى الأمهات. تم إجراء ارتدادين عاجلين (ارتداد القلق والآخر للاكتئاب) من أجل اختبار عملى للضغوط، التكيف، نموذج التوافق للتنبؤ بالأعراض عند الأمهات. هذه التحاليل تدعم الافتراض بوجود متغيرات نفسية معينة من شأنها أن تساهم فى إحداث تغيير ملحوظ فى عاملى القلق والاكتئاب بعد التحكم فى المتعيرات الديموغرافية مثل(التكيف التجنبى، سعادة الأمهات، الضغوط الحياتية). وتشير النتائج أن التدخلات

العلاجية التى تهدف إلى تقليل حدة التوتر والضغوط لدى الأمهات والتكيف التجنبى وتزيد من التفاعلات الإيجابية داخل الأسرة والدعم المدرك للأمهات قد تؤدى إلى توافق نفسى أفضل للأمهات مع أطفالهم الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

- دراسة ثان كونت (١٩٩٧):

أوضحت الدراسة أن اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه هو اضطراب غير متجانس قد انتشر سريعاً وله تأثير سلبى على وظيفة الطفل. مؤخراً، بدأ الباحثين فى اكتشاف التأثيرات المتشابكة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه على الآباء ودور الأسرة مع وضع الضغوط الأسرية فى الاعتبار. تم مزج الدليل التجريبى التراكمى للإشارة إلى أن والدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه قد سجلوا مستويات مرتفعة من الضغوط الوالدية عند مقارنتهم بآباء الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ووالدى الأطفال الأسوياء إلا أنهم سجلوا مستويات متعادلة من الضغوط الوالدية عند مقارنتهم بآباء الأطفال الذين لديهم مشكلات سلوكية خارجية. وحتى هذه اللحظة، لا توجد دراسات لمقارنة التقارير الخاصة بالضغوط الوالدية بين آباء الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية داخلية. وجاءت نتائج الدراسة الحالية التى تقارن مستويات الضغوط الوالدية بين آباء الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والأطفال الذين لديهم مشكلات سلوكية داخلية والأطفال الأسوياء مؤيدة بشكل جزئى لنتائج الدراسات السابقة، وهذا يشير إلى ارتفاع مستوى الضغوط الوالدية بين آباء الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وبالرغم من ذلك، نلاحظ وجود تأثيرات قوية للنوع أو الجنس بين الآباء والأمهات والتى تتوسط النتائج. هناك تأكيد على إدراج التقارير الخاصة بالآباء فى الدراسات المستقبلية لتقييم مستويات الضغوط الوالدية من أجل زيادة كفاءة وفعّالية العلاج.

دراسة ليندا (٢٠٠٦):

صممت الدراسة لبحث العلاقة بين مستويات التوتر لدى الآباء، الأعراض النفسية، الإحباط والاكتئاب الزوجي، عمر الطفل وأعراض سلوك الطفل، الدور الأسرى، أساليب التكيف وحضور CH.A.D.D والمشاركة فيها، إلى جانب مجموعة مدعمة لآباء الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. شارك فى هذه الدراسة طواعية ٢٠٤ من أولياء أمور الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه الذين حضروا اجتماعات CH.A.D.D ١١٧ من أولياء الأمور قاموا باستكمال الاستبيان الذى أرسل إليهم لم يتم إدراج ٦ من أولياء الأمور فى العينة النهائية بسبب نقص البيانات أو بسبب عمر الطفل، ولذا، فإننا نجد أن العينة النهائية تتكون من ١١١ من أولياء الأمور. هناك ارتباط ملحوظ بين التوتر الأسرى، الأعراض النفسية لدى الآباء ومشكلات الطفل السلوكية، هناك ارتباط سلبى بين الوقت الذى مضى فى CH.A.D.D والتوتر الأسرى بالنسبة لعوامل الإحساس بالكفاءة، الارتباط الأسرى، تقييد الدور والعزلة الاجتماعية، ولكنها غير مرتبطة بأى من العوامل الخاصة بالطفل وذلك بالنسبة لمقياس PSI. ويعد عدد مرات حضور CH.A.D.D موشرات على التوتر الأسرى سواء أعلى أو قل من ذلك الذى تتنبأ به المشكلات السلوكية للطفل فقط. أما الآباء الذين سجلوا مستويات أعلى من التوتر قد قاموا بحضور CH.A.D.D بشكل منتظم. مع استخدام معدلات الانتكاس التدريجى، نجد أن مشكلات الانتباه والتفاعل بين مشكلات الانتباه والعدوانية تتنبأ بأعراض نفسية أسرية وتشكل ٢٣٪ من التفاوت. أما مشكلات الانتباه والتفاعل بين مشكلات الانتباه والعدوانية والتفاعل بين مشكلة الانتباه والانحراف والتى تتنبأ بمستويات التوتر الأسرى تشكل ٤٤٪ من التفاوت، أما الآباء الذين سجلوا تماسك أسرى أقل لديهم أعراض نفسية أعلى وأدنى من تلك المتنبأ بها من خلال كمية عدد مشكلات الطفل السلوكية والتى تشكل ١٧٪ من التفاوت .

- دراسة نيكول (٢٠٠٧):

اهتمت الدراسة با ستعراض دليل من الدراسات المستقلة بأنه فى حالة تعرض

الأم للتوتر أثناء فترة الحمل، سيصبح طفلها أكثر عرضة للمشكلات الوجدانية أو الإدراكية بما فيها تأخر اللغة، القلق، فرط الحركة ونقص الانتباه. هذه النتائج مستقلة عن الآثار الناجمة عن القلق والإحباط الذى يصاحب الأمهات بعد الولادة. ما زلنا لا نعرف ما هى أشكال القلق والتوتر الأكثر ضرراً على الأطفال، لكن البحث يشير إلى أن العلاقة مع الطرف الآخر ضرورية فى هذا الجانب. إن حجم هذه التأثيرات يعد ذات دلالة من الناحية الإكلينيكية لأن المشكلات الوجدانية/ السلوكية الناجمة عن التوتر الذى يحدث أثناء الحمل يقدر بنحو ١٥٪ وتشير النماذج فى الحيوانات أن البيئة حول الجنين تتغير إذا أدى توتر الأمهات إلى تغيير فى شكل الهرمونات. أما عند الإنسان، فهناك ارتباط قوى بين مستويات الكورتيزول لدى الأمهات والجنين، لكن هناك كثير من المشكلات ما زالت غامضة فى الصدد. فعلى سبيل المثال، العلاقة بين كورتيزول الجنين والأمهات أقل قوة، ومن الجائز أن يعتدل تأثير القلق لدى الأمهات على تطور الطفل بواسطة عوامل أخرى كالنظام الغذائى الذى تتبعه الأمهات (البروتين). من الواضح أن القلق المفرط ومحور HPA قد يكون أكثر تكيفاً فى البيئة المثيرة للتوتر خلال عملية التطور والنشوء، لكنها موجودة اليوم متمثلة فى اضطرابات النمو العصبى .

- دراسة كان دير(٢٠٠٦):

أن اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، يبدو أن التوافق بين الآباء والمعلمين ضعيف ومنخفض، المزاج المكتئب للآباء والتوتر الأسرى من شأنها أن تقلل الاتفاق/ هذه الدراسة تقوم ببحث الاتفاق عند الأطفال المصابين باضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه وعلاقة المزاج المكتئب للوالدين والتوتر الأسرى فى تقييم أعراض اضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه و ODD,CD.

الأسلوب: قام ٦٥ من الآباء باستكمال استبيان خاص بسلوكيات أبنائهم المصابين باضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه، التوتر الأسرى والمزاج المكتئب، كما قام المعلمين بكتابة تقرير حول سلوكيات الأطفال المصابين باضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه.

النتائج : هناك اتفاق ضعيف حول فرط الحركة واتفاق معتدل حول نقص الانتباه وأعراض ODD,CD. وقد أوضحت تحاليل الانتكاس التدريجى أن التوتر الأسرى وليس المزاج المكتئب للوالدين هو الذى يمثل ١٢ ٪ من تفارت اختلاف أعراض نقص الانتباه،١٤ ٪ من تفاوت اختلاف أعراض فرط الحركة، ٩ ٪ من اختلاف السلوك المعارض. لا يوجد مؤشر ذو دلالة بالنسبة لاختلاف CD، كما أن التأثير الذى لوحظ كان مستقلاً عن استخدام المثير الطبى .

النتيجة : يرتبط التوتر الأسرى وليس المزاج المكتئب الوالدى بالاختلاف بين الآباء والمعلمين حول أعراض اضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه، ODD. هذه النتائج تؤكد أهمية وضع التوتر الأسرى فى الاعتبار عند تشخيص اضطربات فرط الحركة ونقص الانتباه ODD.

- **دراسة تريس ليو (٢٠٠٥):**

هذه الدراسة تقوم بتقييم فعّالية برنامج إدارة التوتر الأسرى (٩أسابيع) PSM حول التوتر الأسرى، الحالة المزاجية، الدور الأسرى، الأسلوب الأسرى، وجهة الضبط والدعم الاجتماعى المدرك لآباء الأطفال المصابين بـDSM - IV ADHD

اضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه. تم توجيه ٦٣ من أولياء الأمور لأحد الطرفين التاليين : العلاج الفورى أو التحكم فى قائمة الانتظار. وقد أوضحت النتائج أنه بالنسبة للأمهات، فى استكمال البرنامج يصاحبه تخفيضات فى التوتر الأسرى وتحسن ملحوظ فى الأسلوب الوالدى. بالنسبة للآباء، فإن استكمال البرنامج مرتبط بانخفاض فى رد الفعل المفرط فقط. وقد أوضح الاستبيان الخاص برضا العميل درجة عالية من الرضا ببرنامج PSM.

- دراسة ألينا (٢٠٠٥)

تشير الدراسة إلى بعض المؤشرات التى تؤكد أن أسلوب معيشة الأم خلال فترة الحمل (التدخين والتوتر) يساهم فى ظهور أعراض اضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه لدى الأطفال . قمنا بدراسة إذا كان تعرض الجنين لدخان الأمهات وتوترهن مرتبط بأعراض اضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه لدى الأطفال ومعيار التشخيص طبقاً لـDSM-IV لدى الأطفال عند عمر ٧سنوات.

الوسيلة: تم اختيار السيدات من إسكندنافيا، وتقييم حالات التدخين والتوتر فى الأسبوع ١٠, ١٢, ٢٠, ٢٨, ٣٢, ٣٦ من الحمل. تم تقييم أعراض اضطربات فرط الحركة ونقص الانتباه لدى الأطفال بواسطة ٧٤٪ من الأمهات (عدد: ٢٩٠أم) و٩٦٪ من المعلمين(عدد:٢٠٨ معلم). وقد أوضحت التحاليل عدم وجود فروق فى المتغيرات الرئيسية بين المشاركين وغير المشاركين فى المتابعة.

النتائج: قد أوضحت نتائج تحاليل الانتكاس المتعددة أن تعرض الجنين للدخان والتوتر مرتبط بظهور أعراض اضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه لدى الأطفال، وقد أوضحت نتائج تحاليل الانتكاس المنطقى أن استكمال المعيار التشخيصى لاضطرابات فرط الحركة ونقص الانتباه لدى الأطفال مرتبط بالتعرض للتوتر خاصة عند الأطفال الذكور.

الفصل التاسع

إستراتيجيات الشراكة مع الأسرة فى برامج التدخل المبكر

إستراتيجيات الشراكة مع الأسرة فى برامج التدخل المبكر

من المهم أن يشارك الآباء مباشرة فيما يحاول المدرس إنجازه مع أبنائهم فى برنامج التعلم .

يعتبر أحد المهام الرئيسية الفريدة إشراك الوالدين فى تعليم أبنائهم. فالوالدين هما المعلمان الأولان لأبنائهما، وإشراكهما فى عملية التعليم يعتبر حجر الزاوية لبرنامج التعلم وتعتبر هذه الشركة أكثر أهمية فى تعليم ذوى المشكلات السلوكية وذوى الاحتياجات الخاصة للأسباب التالية :ـ

ـ يعرف الآباء نقاط القوة والضعف لدى الأطفال أكثر من أى شخص آخر. وهم بذلك يستطيعون مساعدة المعلم على فهم طفلهم والتخطيط له .

ـ الجهد المشترك بين الأسرة والمعلم يعتبر أساسى لوضع البرنامج الأفضل للطفل ولضمان أن الطفل سينتفع قدر الإمكان من خبرة التعلم .

ـ قد يكون برنامج التعلم هو الخبرة التى تؤهل للتعليم فيما بعد التى سيشارك فيها الطفل والوالدين. ولكى تكون هذه الخبرة ناحجة سيكون لها آثار إيجابية على سنوات دراسة الطفل المقبلة.

الوالدين كمتخذى قرار:

إن برنامج الروضة يضع فى اعتباره القرارات المهمة التى يتخذها والدى الطفل لأنها المؤثران الرئيسيان على نمو طفلهما. وعليهما أن يعززا ما يتم تدريسه فى الروضة إذا كنا نريد أن نحقق الحد الأقصى للتقدم. إن التغيرات لدى الطفل التى تحدث من خلال مجهودات المتخصصين الذين يقدمون الخدمات، وخبرة التيار الرئيسى فى المجتمع تؤثر على الوالدين، ولكل هذه الأسباب نجد أنه من المهم أن يشارك الوالدين مباشرة فيما تحاول المعلمة أن تحققة مع الطفل فى البرنامج.

إن مشاركة الوالدين المباشرة فى القرارت التى تؤثر على طفلهما هو أمر أساسى. وينبغى عليهما أن يقررا معك ما تعلمه لطفلهما وكيف، وما المجهودات التى سيبذلانها فى البيت، وعليهما أن يشاركا فى القرارات التى تتضمن تقييم وتشخيص رسمى لطفلهما، واختيار ترتيبات لأى خدمات خاصة مطلوبة. ويجب أن يكونا جزء من أى قرارات تتخذ كنتيجة لتقييمات تقدم طفلهما.

إن أحد المجالات الرئيسية التى يعتبر فيها الوالدين متخذى قرارات هى: وضع خطة تعليم فردية لطفلهما. وتكون هذه الخطة مكتوبة ويتم وضعها فى إجتماعات الفريق التشخيصى ، والولدان، والمعلم، وتوضح هذه الخطة: الأهداف التعليمية للطفل، والأنشطة التى تحدث فى الفصل، ومشاركة الوالدين، والخدمات الخاصة التى ستقدمها هيئات أخرى، وتفاصيل إجراءات التقييم. والموافقة الوالدية تكون مطلوبة قانونياً فى موضعين: لإعطاء إذن بالعملية التشخيصية، ولإعطاء إذن بتنفيذ خطة التعلم التفريدية التى وضعت للطفل، والمقصود من هذا المطلب ضمان الحق الشرعى للوالدين فى إبداء الرأى فى طريقة تعلم طفلهما.

معايير شراكة الأسر:

المجال الأول: تيسير سبل الوالدين للمساعدة:

المعيار الأول : توضيح أهمية دور الآباء فى تعليم الأطفال يوضح للوالدين أهمية دورهما فى تعليم الطفل .

ويمكنكما أن تساعدا فى التعليم فى البيت وفى الفصل وهى تبدأ باالخطوات التالية ـ

١ـ إتاحة الفرصة للوالدين لمعرفة معلم ومعلمة فصله فالوالد يجب أن يعطى فكرة واقعية عن مدى ما يستطيع القيام به مع الأخذ فى الاعتبار مقدار الوقت الإضافى الذى يمكن قضاءوه فى العمل مع الطفل، وكذلك مقدار الوقت الذى يود أن يقضيه معه كما يناقض مع المعلم الطرق التى يستطيع بها تنظيم أحداث البيت الروتينية للمساهمة فى الأنشطة البناءة للطفل حتى عندما لا يكون مشارك على نحو مباشر الطفل .

المجال الثانى: كيفية استخدام الأحداث اليومية فى البيت لتعزيز نمو الطفل وللإعداد للتعلم:

يتم ذلك بالحضور إلى الروضة أو المدرسة وتقديم نفسه وطفله إلى المعلم وأفراد هيئة العاملين الآخرين (شجع طفلك على استكشاف الفصل وعلى أن يلعب ببعض المواد التعليمية، حاول أن تتأكد من أن طفلك يحظى بوقت طيب أثناء هذه الزيارة).

بعض الأطفال الذين يعانون من مشكلات أو اضطرابات نمائية قد ينتابهم الخوف فى البداية لتركهم البيت. ويمكنك أن تناقش أنت كوالد المعلم عما إذا كان من المفيد لطفلك البقاء معه فى الفصل أثناء الأيام القليلة الأولى. حتى مرحلة شعوره بالارتياح بدون وجودك معه. وقد يقتضى ذلك وقتاً أكثر بالنسبة لبعض الأطفال مما يقتضيه بالنسبة لأطفال آخرين.

إن القليل من خبرات البيت يمكن نقله إلى المدرسة والقليل من المدرسة يمكن نقله إلى البيت مساعدة الأطفال على الشعور بالراحة والآمان. ربما يمكنك أن تعلق فى البيت بعض الصور للفصل أو المعلم أو يمكنك أن ترسل طفلك الأصغر إلى الفصل ومعه لعبته المفضلة أو شىء مألوف من البيت لزيادة شعوره بالآمان.

حاول أن تجعل طفلك يصل إلى الفصل فى الوقت المحدد وإشراك المعلمة بالأحداث المهمة فى البيت قد تؤثر على سلوك الطفل فى الفصل. وقد تكون هذه الأحداث الخاصة أوقات سعيدة (مناسبات عائلية) (مثل أعياد ميلاد، أحد زوار الأسرة، أو رحلة) المشاطرة فى مناسبات العزاء والمشاركة فى مواقف المرض أو الخبرات الصادمة للآسرة.

المجال الثالث: فهم مجالات المهارات التعليمية:

حاجة ولى الأمر إلى معرفة مجالات المهارات التعليمية ـ مثل مهارات اللغة، مهارات الاستماع، المهارات الاجتماعية ـ التى يعانى فيها طفلك من نقاط ضعف خطيرة. تحتم اللجوء إلى المعلمة من أجل هذه المساعدة، أو ليساعدك فى اكتشاف طرق لاستخدام أنشطة المنزل اليومية لتساعد فى التغلب البناء على نقاط ضعف الطفل والعمل على حل مشكلاته.

حاول أن تتحدث دائماً مع معلمة طفلك فيما يتعلق بالمهارات النوعية وحاول أن تتبادلا الاقتراحات .

أطلب أن ترى بنفسك ما تفعله المعلمة وكيف تفعل ذلك فى الفصل. وقد ترغب حتى فى ممارسة المهارات مع طفلك فى الفصل. من الأفضل لك أحياناً أن تعمل مع الطفل بدلاً من أن تعمل مع نفسك، ولكن فى كلتا الحالتين فإن هذه سيقدم لك الممارسة والفرصة لتبادل الأفكار مع المعلمة .

صف للمعلمة يوم عادى بالمنزل، لكى تتعلم كيف يمكنك استخدام هذه الأحداث اليومية للعمل على تنمية المهارات التى لدى طفلك مشكلات فيها .

معيار (٢) : الحرص على تعلم الطفل من الخبرات النوعية بالمدرسة :

يتعلم كل صغار الأطفال من خلال الخبرات المختلفة ومن خلال اختبار الأشياء. وهذا يعنى أن على طفلك أن يشارك قدر الإمكان فى الأنشطة اليومية بالبيت، تماماً مثل الأطفال الآخرين . إذا كان من المفيد للطفل العادى أن يساعد فى إعداد المائدة، من ثم فإنه من المفيد للطفل من ذوى المشكلات أو الاحتياجات الخاصة أن يقوم بذلك أيضاً. إن أى نشاط يستطيع الطفل أن يشارك فيه يساعده إلى حد كبير على بناء الثقة بالنفس والكفاءة. وربما سيتحتم عليك أن تبذل بعض المجهودات الإضافية لمساعدة طفلك ليشارك بفعالية فى الأحداث اليومية. خطط مع المعلمة ما يمكنك عمله بواقعية، لكن عليك أن تدرك أنه من الضرورى أن تبذل مجهوداً إضافياً .

معيار(٣) : إشراك الطفل فى الأنشطة المنزلية :

ينبغى أن تكون الأنشطة المنزلية ممتعة قدر الإمكان بالنسبة للطفل والأسرة فلا تثقل على نفسك أو تحمل طفلك ما لا يطيق. أطلب من المعلمة أن تقترح عليك أمور يمكن أن يتم إدخالها فى الروتين اليومى بسهولة. وإذا كانت المقترحات يصعب تنفيذها، يتم صرف النظر عنها .

ومن جهة أخرى، إذا كانت ترغب فى أن تضطلع بطرق تدريس أكثر فعالية بالمنزل ، فأطلب مقترحات إضافية بأمور يمكنك القيام بها تحدث مع المعلمة عن ما تريد أن تفعله مع طفلك وعن ما يحب الطفل أن يقوم به فى المنزل. وكل تلك الأنشطة يمكن أن تشكل فرصاً للتعلم.

إذا كنت تود أن تستخدم بعض الأساليب والطرق المحددة بالمنزل مع طفلك، وتذكر أنك لست فى حاجة أن تكون مدرس رسمى لطفلك. وأفضل طريقة ـ فى الغالب ـ لمساعدة طفلك أن تكون محباً ومهتماً، وأن تستخدم الروتين اليومى كوسيلة تعليم الطفل .

أ ـ استخدام الروتين اليومى:

إن كل الأشياء التى تفعلها بالمنزل يمكن أن تستخدم لمساعدة الطفل ذى الحاجات الخاصة على أن يتعلم المزيد عن العالم. فعلى سبيل المثال. يمكنك زن تصف ما تقوم به عندما تضئ الأنوار، أو تعد المائدة أو تهيىء السرير. ويمنكك أن توضح وتسمى الألوان

بالبيت وخارج البيت، ويمكن أن تشير إلى قطع ملابس طفلك بأسمائها ويمكن أن تعطى طفلك أعمال روتينية بسيطة، مثل وضع المناديل بجوار كل طبق، أو تناول بعض الطعام، وضع الملابس فى المغسلة، لا تتوقع أن يتم العمل على نحو تام من أول مرة، أو حتى فى المرة الثانية. ويمكن بالصبر والحب أن تساعد طفلك على التحسن .

كن ثابتاً على المبدأ فيما تطلب من طفلك أن يفعل. إذا كان من المعقول أن تتوقع من الطفل أن يعلق البيجاما على الشماعة فينبغى عليك عندئذ أن تتوقع منه أن يفعل هذا كل صباح .

إن اللعب أو المواد التعليمية غالية الثمن ليست مطلوبة لمساعدة الأطفال على التعلم. فأنواع الأشياء الموجود فى كل البيوت ـ العلب، وأوعية الطبخ، الشوك، الملاعق، وصور المجلات ـ تتغير كلها حتى أنواع الأطعمة الجافة مثل البقول(الفول ـ العدس ـ القمح) كل هذه المواد تعتبر مواردا جيدة لتعليم الطفل التمييز بين الأشياء من خلال الحواس .

أتركى لطفلك الفرصة ليلمسها ويتعامل معها من خلال حواسه (اليدين والبصر.) تعتبر وسائل تعليم جيدة فالعلب وأدوات الطبخ يمكن أن تستخدم كأدوات إيقاع، ويمكن أن ترص أو يتم إدخال بعضها فى بعض فيتعلم من خلال الداخل والخارج الاحتواء والفراغ والمكان أو يمكن أن تصنف. ويمكن مضاهاة الجوارب

من خلال اللون، ويمكن عدها، ويمكن طيها معًا. ويمكن إعطاء الصور أسماء، أو تستخدم الرواية القصص .

يحتاج معظم الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة إلى تنبيه أكثر ـ وليس أقل ـ من الأشخاص المحيطين بهم. والطريقة الجيدة والبسيطة لتحقيق هذا هو أنك وأفراد الأسرة الآخرين تتحدثوا إلى الطفل عما تفعلونه وأنتم تفعلونه، وأن تستمعوا إلى كلام الطفل وتشجعونه على أن يتكلم. إنه من المهم للغاية أن تستمع وتتحدث إلى الطفل .

إذا أشتركت الطفل فى عدد كبير من الأنشطة فى وقت واحد فيمكن أن يؤدى هذا إلى ارتباكه وفشله. عندما تعمل مع طفلك ، ستدرك متى يكون قد أخذ كفايته. ويمكنك أن تساعد المعلمين على معرفة حدوده أيضاً .

ب ـ تعزيز الاستقلالية :

ساعد طفلك على أن يصبح شخص مستقلاً قدر الإمكان. إنه من المريح لنا جميعاً أن تقوم بالأعمال نيابة عن الأطفال والتى يمكنهم أن يقوموا بها بأنفسهم، لأننا نقوم بها أسرع وأفضل وبدون خسائر. ولكنه من المهم للغاية بالنسبة للأطفال أن يتعلموا أن يعلموا بأنفسهم قدر ما يستطيعون باستقلالية لأنها تشعرهم بالرضا عن أنفسهم وتحسن قدرتهم على الانسجام مع الآخرين .

فعلى سبيل المثال إذا لم يستطع الطفل أن يتكلم بوضوح، فإن أمه تكون قلقة بشأن إحتمال أن يكون غير قادر على أن يلعب فى الخارج مع أطفال الجيران. لكن إبقاءه بالبيت وعدم تحمله للمسئوليات لن يسمح له بتحسين قدراته أو أن يتعلم من خلال العمل. وهذا يؤخر تعلمه. يمكنك أن تطلب من المعلمة أن تقترح عليك بعض الواجبات البسيطة التى تستطيع أن تعطيها لطفلك بالبيت، أو بعض الطرق لتشجيعه على الانسجام مع زملاء اللعب من الأقارب والجيران .

جـ ـ المدح والتشجيع :

إننا جميعاً نفيد من المدح الصادق ـ الأطفال وأيضاً الراشدين امتدح هيئة القائمين على البرنامج بصدق على مجهوداتهم التى يبذلونها مع طفلك، وأطلب منهم تغذية مرتدة راجعة عن عملك مع الطفل. وتذكر أيضاً أن تثنى على

إنجازات طفلك. بالنسبة لبعض الأطفال، حتى المهام البسيطة قد تحتاج منهم إلى كثير من الوقت ليتقنوها. إن كل إنجاز من التعلم إلى الجلوس ثابتاً إلى النجاح فى قول كلمة أوس كلمتين ـ يمثل تقدم حقيقى ويستحق مدح حقيقى .

أيضاً امتدح الطفل على المحاولة حتى إذا حدث فشل أو أخطاء. فالجهد المتواصل مسألة أساسية للأطفال والعاديين ذوى الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من العوائق والتى عليهم أن يتخلصوا منها. سيساعد المدح المتكرر والثابت على الاستمرار فى المحاولة .

من المهم أن يكون مديح صادق : وأن يكون قد قام بإنجاز شيء ما ليستحق هذا المدح. الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ـ مثل الأطفال الآخرين ـ ماهرين للغاية فى التعرف على النفاق والمجاملة إذا مدحته أحياناً ولم يكن يحاول أو لم يتقن شيء ما ، فإنه سيرتبك ولن يدرك ما هى توقعاتك منه .

اطلب من المعلمة أن تشارك فى نتائج التقييم. وعلى كل من يشارك أن يفهم كيف يعمل الطفل وأن يشارك البهجة عند تقدمه .

المجال الثالث : اسهامات المعلمة في إشراك الآباء :

معيار(١) : إقامة الاتصال والمحافظة عليه :

تقوم المعلمة بوصف البرنامج التعليمى بالتفصيل، وتدعو الآباء ليتابعوا أطفالهم ويشاركوهم فى الفصل وتفسر الأهداف التعليمية للطفل فى مؤتمر معهم مع استعراض الأهداف قصيرة المدى للطفل على الأقل كل ثلاثة شهور، أو عندما يكون هناك حاجة لذلك .

على الرغم من أنه من المطلوب زيارتين للبيت على الأقل فى السنة لمتابعة البرنامج للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، إلا أنه يجب أن تحافظ على إتصالك بالآباء قدر الإمكان : إن الزيارات، والمكالمات التليفونية، والرسائل الموجزة، وإرسال مشروعات إنتاج الأطفال إلى البيت معهم يمكن أن تساعد الآباء على معرفة المهارات التى تخبرهم بمن هو طفلهم لأنه قد تظهر ليه جوانب تميز لا يدركها الوالدان، لا تتصل بالآباء عندما يكون هناك مشكلة فقط. اسأل نفسك دائماً، ماذا فعل الطفل اليوم أو هذا الأسبوع أظهر بعض التقدم أو المتعة بأى

نشاط وينبغى نقل هذه الأمور البسيطة إلى الآباء، لكنك قد تتساءل كيف يمكن أن تجد الوقت لفعل ذلك. الطريقة هى أن ترسل مذكرات جيدة وذهاباً كل يوم أو ما شابه ذلك. تكتب المعلمات (خطاب) مذكرة يرسلونها إلى البيت. ويكتب الآباء رد على المذكرة أو الخطاب يأخذها الأطفال معهم إلى الروضة فى اليوم التالى .

معيار(٢) : أعرف حدود الأسرة :

على المعلمة أن تعرف حدو وإمكانات أسرة الطفل فى المشاركة التعليمية لطفلها، عليك أن تتعرف على الأسرة بالقدر الكافى لتدرك هذه الحدود. تأكدى من أن المقترحات التيس تقدميها لهم للعمل مع طفلهم يمكن إدخالها بسهولة فى رويتنهم اليومى. فعلى سبيل المثال، اطلب من الوالدين أن يتحدثا إلى طفلهما وهما يساعدانه على ارتداء ملابسه، وأن يذكر أسماء الأطعمة التى يتناولها الطفل، وأن يعطيا الطفل أشياء بسيطة ليقوم بها (مثل وضع ملعقة بجوار كل طبق). شجع الآباء على أن يزوروا ويشاركوا طفلهما فى فصلك قدر إمكانهم .

معيار (٣) : ركز على تعليم الطفل :

قد يكون لدى أسرة الأطفال العاديين أو المعاقين كل أنواع المشاعر عن أن لديهم طفل ذو حاجة خاصة. فقد يشعر البعض بالغضب، والبعض يشعر بالذنب، والبعض يشعر بالحرج، والبعض يشعر أن عليهم مسئولية خاصة نحو حماية طفلهم من كل المشكلات والإحباطات التى يتعرض لها، وهم يتوقعون منه أقل بكثير مما يتوقعون من الطفل العادى إنهم قد يحتاجون إلى مساعدة مرشد نفسى، أو إخصائى اجتماعى، أو إخصائى نفسى فى تعلم تقبل والتعامل مع هذه المشاعر.

وبينما يمكنك أن تكون تدعيمى ومتعاطف غير أنه لم يتم تدريبك لتكون إخصائى اجتماعى، اقترح على هؤلاء الآباء أن يتحدثوا إلى أشخاص يستطيعون أن يساعدوهم على التغلب على مشاعرهم، إذا كنت تشعر أنهم يحتاجون ذلك.

إن دورك الرئيسى هو أن تكون معلم للطفل. ويجب أن تركز على تعليم وتنمية الطفل.

معيار(٤) : تعرف على مشاعرك وتعامل معها :

كن على معرفة بمشاعرك وكن صادقاً معها بشأن مشاعرك الخاصة نحو الطفل العادى أو من ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرته. إن المشاعر السلبية، مثل الغضب، واللوم، والأسف، والعصبية، والخوف، هى مشاعر متوقعة ومعرفتك بالطفل والأسرة تساعدك على تقليل لعض هذه المشاعر السلبية .

فكر فى الأطفال ذوى المشاكل أو ذوى الاحتياجات الخاصة بإيجابية. ركز على ما يستطيعون القيام به، وليس على ما لا يستطيعون حالياً القيام به، ساعد الآباء على أن يروا طفلهم كشخص يمكن أن ينمو، ويتعلم ويتحسن، مهما كانت شدة مشكلته شعر بتحسن عندما ينظر الناس نقاط قوتنا وليس إلى نقاط ضعفنا .

معيار(٥) : كن مطمئناً ، ولكن كن صادقاً :

قد يكون الآباء قلقين ومنزعجين عندما يكون طفلهم على مشارف أن يتم تقييمه للمرة الأولى، أو عند إعادة تقييمة. فى مثل هذا الوقت، قد يكون من المغرى بالنسبة لك أن تقول لهم أن لا يقلقوا، وأن تقول لهم إن كل شىء سيكون على ما يرام. ومن الطبيعى بالنسبة لك أن ترغب فى أن تخفف من قلقهم. مع ذلك، لا ينبغى لك أن تخبرهم بهذه الأمور لأنك فى الواقع لا تعرف عما إذا كانت الأمور ستكون على ما يرام. إن الشعور الزائف بالثقة قد يكون ضاراً. كن مطمئناً، وكن هادئاً، وكن متفهماً. ولكن كن صادقاً .

قد يطرح عليك الآباء أسئلة عن مشكلات الطفل لا يمكن الإجابة عليها:فى نهاية العام؟. لا تخشى أن تقول إنك لا تعرف الإجابة ولكن ساعد الآباء على أن يجدوا الشخص الذى يستطيعون أن يناقشوا معه ما يقلقهم. وينبغى أن تكون هيئة العاملين القائمين على الخدمات الاجتماعية التابعة لك قادرة على مساعدتك على إيجاد الأشخاص الذين يستطيعون الإجابة على بعض الأسئلة. والإجابات الأخرى على الأسئلة مثلما الذى سيكون طفلى قادر على القيام به عندما يكبر؟

تكون فى الغالب مشكوك فيها ومشوشة. وكن على حذر من الأشخاص الذين لديهم إجابات سهلة .

يحتاج بعض الآباء إلى الطمأنة وإلى دليل على أنهم يستطيعون مساعدة طفلهم فساعدهم على رؤية الأشياء الكثيرة التى يقومون بها بالفعل والتى تساعد أطفالهم، وأخبرهم عن كل الأشياء التى يقومون بها بنجاح .

هموم الآباء:

(آباء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة)

عادة ما يكون لدى آباء الأطفال المعاقين هموم خاصة. وعموماً تعتبر من الحكمة بالنسبة لك أن تنتظر حتى يثروا هذه المشكلات، وليس أن تقترح ما المشكلات التى يمكن أن تحدث. وإلا من الممكن أن تخلق مشكلة لن يشعروا بها على الإطلاق .

إن القراءة عن بعض الهموم التى يعانيها آباء الأطفال المعاقين ستساعدك على فهم ما يقصده بعض الآباء عندما يومئون إلى أحد همومهم بدون أن يقولوها بالفعل.

قد يقلق الآباء من أن طفلهم لن يناسبه البرنامج العادى للتعليم ويجب عليك أن تطمئن الأسرة بأنك تريد الطفل فى فصلك، وأنك تعتقد بأن الطفل سيستمتع ويتعلم فى فصلك. وقم بدعوة الآباء أن يشاهدوا ويستمتعوا إلى ما يحدث ـ دعهم يرون بأنفسهم كيف يلعب طفلهم ويعمل مع الأطفال الآخرين ومعك. فالذى يرى يصدق

التقبل من قبل الأطفال الآخرين:

يقلق الآباء أحياناً من أن طفلهم لن يكون محبوباً ومتقبلاً، وأن الأطفال الآخرين قد يكونون قاسيين معه ربما تعمدوا إغاظته ويمكنك أن تطمئن الآباء أنك لن تسمح بالإغاظة أو الفوضى فى فصلك، وأنك ستتعامل مع هذه الأمور بصرامة إذا حدثت .

إن بعض الأطفال ـ بالطبع ـ لا ينسجمون مع الآخرين ، ولكن هذه ليست مشكلة مقصورة على الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.إنها ليست سبب لتجنب الطفل للفصل، ولا أنها سبب لتجنب الطفل لبقية العالم. وأخبر الآباء أن تدبر أمر هذه المواقف عند أو إذا نشأت فذلك جزء طبيعي من وظيفتك .

والمقـــولة إن الذى يرى يصدق ملائمة هى أيضاً، لذلك ادع الآباء لزيارة الفصل لكى يستطيعوا أن يتحسسوا بيئة الفصل بأنفسهم حافظ ـ طوال السنة ـ على أن يكون الآباء على علم قدر ما تستطيع بشأن مدى انسجام طفلهم مع الأطفال الآخرين. وإذا نشأت مشكلات، فقد ترغب فى أن تسأل الآباء عن الكيفية التى يعالجوا بها هذه المواقف فى البيت. ماذا يفعل الآباء لمساعدة طفلهم على أن يلعب مع إخوته وأخواته أو مع أطفال الجيران ؟

لقد وضعت عدد من الأساليب لمساعدة الأطفال على أن يتشاركوا وينسجموا فى فضلك. ومن المحتمل أنك ستجد أن هذه الأساليب مفيدة كذلك للطفل ذو الاحتياجات الخاصة

أساليب مساعدة الأطفال:

وقت المدرس :

أكد لآباء الطفل أنه سيكون لديك الوقت الكافى لطفلهم ، صف لهم ما ستفعله مع طفلهم وأشرح لهم أنه سيكون لديك معاونك، ومتطوعين، وأعضاء هيئة التدريس الآخرين ليساعدوك. ناقش أيضاً أى مساعدة خارجية سيحصل عليها الطفل .

توقعات المستقبل :

قد يقلق الآباء من أن طفلهم لن يحقق تقدم فى برنامج التعلم. ويمكنك أن تؤكد لهم أنه يوجد الكثير من الأشياء التى تستطيع أن تعلمها لطفلهم، وأن طفلهم سيتعلم أيضًا الكثير من الأطفال الآخرين فى الفصل، لكن كن حذراً فى أن لا تستطيع القيام بتنبؤات طويلة المدى عن مدى ما سيصل إليه الطفل من تقدم فى المستقبل، لكنك ستساعد الطفل على تعلم قدر ما يستطيع فى البرنامج.

كن صادقا عندما يصف الجوانب المهارية التى تعمل عليها مع طفلهم، وابقهم على علم بتقدم طفلهم. وأطلب من الأسرة بدورها أن تخبرك عن مدى تقدم الطفل بالبيت .

إذا أحببت الطفل بإخلاص ـ كما يحدث مع الأطفال غير المعاقين. وإذا أنتجت أنت ومن معكم من أعضاء هيئة التدريس الآخرين خطة معقولة لتلبى حاجات الطفل وستثير نموه، فإنه يكون لديك أساس لتنمية شراكة حقيقية مع الآباء. وعلى الرغم من أن لدى آباء الأطفال المعاقين بعض الهموم التى تكون مختلفة عن هموم آباء الأطفال العادين، إلا أنه يمكنك استخدام المهارات نفسها وطرق العمل بها التى أظهرتها بالفعل فى محادثاتك واتصالاتك الشخصية مع الآباء الآخرين .

قلق آباء الأطفال:

يجب أن تضم برامج الروضة ما يناسب أطفالاً من ذوى الإعاقات عموماً، حيث لا يكون لدى آباء الأطفال العاديين هموم قوية بشأن وجود طفل من ذوى الاحتياجات الخاصة فى الفصل. إذا كان آباء الطفل غير المعاق قلقين، فقم بدعوتهم للحضور إلى فصلك ليروا بأنفسهم وسيظهر لهم أن الطفل من ذوى الاحتياجات الخاصة هو أولاً وأخيراً طفل وفرد مثل طفلهم. وستساعد الزيارة إلى فصلك على تبديد الأفكار الخاطئة التى قد تكونت لدى الآباء عن الطفل المعاق الذى لم يقابلونه من قبل .

إذا أبدى بعض الآباء قلقاً من أن طفلهم سيلتقط سلوكيات غير مرغوبة من الأطفال المعاقين، فيمكنك أن توضح لهم أنه من الطبيعى بالنسبة للأطفال أن يقلدوا سلوك الأطفال الآخرين ـ وهذه إحدى الطرق التى يتعلمون بها. غير أن السلوك غير المرغوب يتم التخلص منه بسرعة، بمجرد أن يختبر ويقابل بعدم الاستحسان .

إذا أراد الآباء أن يتحدثوا مع طفلهم عن المعاقين، فعليك أن تقترح عليهم أن يفعلوا ذلك بطريقة واقعية غير انفعالية. وإذا كان الآباء قلقون من أنه لن يكون

لديك الوقت الكافى لطفلهم غير المعاق، فيمكنك أن توضح لهم الترتيبات التى أعدتها هيئة التدريس القائمين على البرنامج والتى تمكن كل الأطفال أن يحظوا بوقت كاف من المعلم .

عموماً، كن هادئ، مطمئناً وموضوعياً، ووضح الإيجابيات التى ستحدث لطفلهم بالتعامل العادى كطفل يعانى ومن ذوى الاحتياجات الخاصة .

كيف تحصل على المساعدة؟

لكى تجد المصادر ابدأ بطرح الأسئلة:

إن برنامج التعليم من أجل التنمية هو برنامج شامل ومناسب لتنمية الأطفال ككل المعاقين وغير المعاقين. يتضمن البرنامج خبرات رئيسية لتعليم جميع الطلاب داخل مدرسة واحدة بما فيهم الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، ويتضمن خدمات طبية، وخدمات خاصة بالأسنان، والصحة النفسية وخدمات التغذية، ومشاركة الوالد، والخدمات الاجتماعية ولتقوية الخدمات للأطفال المعاقين، تطالب البرامج المتخصصة بذل كل الجهد للعمل مع البرامج والهيئات الآخرى التى تخدم هؤلاء الأطفال. ويعتبر هذا التعاون من الأمور الأساسية أن توفر الخدمات التعليمية للأطفال المعاقين لا يعتبر الجهد الوحيد بل أن ما يتم كشفه من مشكلات يقتضى مشاركة وتعاون عديد من الأشخاص من ذوى المهارات والمعارف المختلفة.وأنت تعتبر المخطط الرئيسى لبرنامج الطفل التعليمى اليومى والشخص الرئيسى فى تنفيذه. ولكن سيساعدك ويساعد الطفل إذا استطعت أن تعمل مع هؤلاء المتخصصين فى البرامج ومع أخصائيين آخرين فى مجتمعك المحلى. يمكنك أنت والإخصائيين أن تنجزا العمل كفريق أكثر من أن تكونوا أفراد.

اكتشاف المصادر:

لتكتشف المصادر ابدأ بطرح الأسئلة. أسأل المدرسين الآخرين، اسأل مدير المركز الذى تعمل فيه، واسأل هيئة العاملين الآخرين فى البرنامج عن الأشخاص

الذين يستطيعون الإجابة على أسئلتك. إنك فى حاجة إلى بعض المعلومات الأساسية عن أنواع الأفراد المساعدين المتاحين فى برنامجك. على سبيل المثال :

- هل يوجد منسق للمعاقين أو متخصص فى تعليم الفئات الخاصة أو منسق صحى ملم بنوع الإعاقة التى يعانيها طفلك والذى يستطيع اقتراح المواد التعليمية، والطرق، والمصادر الأخرى ؟.
- هل يوجد منسق تعليمى ومدير للخدمات التعليمية، أو مدرس آخر للفصل يستطيع أن يساعدك على القيام بأى تغيرات فى برنامجك كما يتطلب الطفل من ذوى الاحتياجات الخاصة .
- هل للبرنامج التعليمى أخصائى اجتماعى، مدير للخدمات الاجتماعية، أو أحد أفراد هيئة التدريس المختص بمشاركة الآباء والذى يمكن مساعدتك فى ترتيب الاتصالات مع أسرة الطفل وبالمصادر خارج البرنامج ؟
- هل لبرنامجك مستشارين، سواء كانوا من المكتب الإقليمى لبرنامج الطفولة المبكرة أو من المدارس الحكومية أو من الكليات أو الجامعات المجاورة، هيئات الخدمات الصحية أو الاجتماعية، أو من أحد إدارات التعليم أو من الفروع المحلية للمجالس القومية التى تخدم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

مصادر برنامج رعاية وتعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة :

توجد فى برامج التعليم مكونات خاص وحلقات اجتماعية، وخدمات صحية، وخدمات تعليمية، وخدمات الإعاقة، وإشراك الوالدين وتختلف البرامج إلى حد بعيد فى عدد الأفراد الذين يقدمون هذه الخدمات قد يكون مدير الخدمات الاجتماعية فى برنامج معين يعمل أيضًا كمنسق لإشراك الوالدين. وفى برنامج آخر يعمل عدة أفراد فى كل مكون. وهؤلاء الأفراد قد يعلمون جزء من الوقت أو كل الوقت، وقد يكون جزء من برنامجك أو مستشارين خارجيين لبرنامجك. وأسماء وظائفهم قد تختلف. ويحدث فى الغالب أن الأشخاص ذوى الألقاب نفسها يقومون بالوظيفة نفسها. أن لقب الوظيفة يعطيك فقط دليل ضعيف.

وسيكون عليك أن تكتشف من يقوم بماذا، ومتى، وأين، وكيف يمكنك تيسير كل هذه الأمور .

الخدمات الاجتماعية:

إن هيئة القائمين على الخدمات الاجتماعية (سواء كان مدير كل الوقت، أو إخصائى اجتماعى أو لخدمة الفرد كجزء من الوقت، أو مساعد من المجتمع المحلى) يقوم عادة بتنسيق الاتصالات بين أسرة الطفل ومتسقى برنامج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة .

ومصادر المجتمع المحلى الخارجية يستطيع هذا الشخص(أو الأشخاص) أن يساعدوك على جمع فريق من الإخصائيين للعمل معك ومع الطفل المعاق فى فصلك. وعند الحاجة يعمل المدرسين والشخص المسئول عن الخدمات الاجتماعية معاً لترتيب إرادات الإحالة للأطفال والأسر الذين هم فى حاجة إلى تشخيص وعلاج أو استشارة أسرية وتقوم هيئة القائمين على الخدمات الاجتماعية بالإشراف على المتابعة أيضًا، للتأكد من أنه قد تم أخذ المواعيد وتنسيق الخدمات إذا كانت من عدة هيئات مشتركة ومن المهم أن تحصل على معلومات من مسئول الخدمات الاجتماعية عن أنواع الخدمات التى يتلقاها الطفل .

إن الخدمات الاجتماعية تعتبر مصدراً قيماً للغاية أثناء بحثك عن جهود متميزة لتعليم الأطفال المعاقين .

الخدمات الصحية:

يجب أن يتضمن مكون الخدمات الصحية لبرنامج تعليم الأطفال خدمات طبية، وخدمات مختصة بالأسنان، والصحة النفسية، والغذائية، وقد يعمل المتخصصين الذين يقومون بهذه الخدمات على أساس كل الوقت، أو جزء من الوقت، أو كمتشارين ويستطيع الشخص المسئول عن تنسيق كل هذه الخدمات الصحية أن يعتمد على عدد من الخدمات خارج البرنامج للتشخيص والعلاج. وهذا يعنى أنهم يستطيعون مساعدتك فى الحصول على معلومات صحية أو خدمات المتخصصين من أجل أى طفل من الأطفال. فعلى سبيل المثال، يمكن استدعاء طبيب العيون لفحص الطفل مصاب بمشكلات فى الرؤية أم البصر وقد يستدعى

إخصائى السمع لقياس سمع الطفل. ومتخصص الصحة النفسية مثل الإخصائى النفسى يستطيع أن يشخيص المشكلات النمائية. ويمكن استشارة الإخصائيين الآخرين مثل إخصائى الجهاز العصبى، أو الباطنى أو إخصائى العلاج الطبيعى. أو إخصائى الأنف والأذن والحنجرة وذلك عند الضرورة وسوف ترغب فى أن تعرف من المسئول فى برنامجك عن الاتصال والتنسيق من هيئات الخدمةالصحية، ومدى علاقتك بالهيئات. وما أنواع المساعدة التى يمكنك أن تتوقعها منهم؟ ماس ترتيبات المؤتمر التى يتم وضعها بين أفراد الفريق؟و بينما بعض الهيئات لديها حق على الإطلاع على الصادر أكثر من البعض الآخر، إلا أن كل برامج تعليم هؤلاء الأطفال(بصرف النظر عن حجمها) لها أو سيكون لها حق الإطلاع على هذه المصادر، أما داخل البرنامج أو من خلال إحالات خارجية .

وتؤكد من أن الوالدين على علم تام بأى خطة للخدمات التى تقدم لطفلهما، أو أنهما موافقان على خطة التعليم الخاص بطفلهما.

الخدمات التعليمية:

يضم هذا المكون كل جوانب البرامج التعليمية. كل برنامج تعليمى خاص يجب أن تستخدم مصادر المؤسسات المحلية للتعليم العالى(الكليات المتوسطة، الكليات، الجامعات، والمرافق الملحقة بالجامعة) المتاحة لهم .

فى العديد من البرامج، يستطيع الأشخاص المسئولين عن الخدمات التعليمية تقديم التوجيه والنصحية إلى المدرسين فى الفصل. وتضمن هذه النصحية مساعدتك على ملاحظة الطفل بانتظام، وتقييم مهارات الطفل ووضع وتنفيذ خطة تعليم تفريدية للطفل المعاق يجب أن يكون المدير التعليمى بمركزك قادر على أن يساعدك على إعداد أنشطة الفصل لتلبى حاجات كل طفل .

إشراك الوالد:

إشراك أو مشاركة الوالدين ـ أحد أحجار الزاوية لبرنامج التعلم الخاص أن يشجع الأسرة على المشاركة فى كل جوانب البرنامج .

يعتقد القائمون على برنامج البداية الواعدة أن المكاسب التى يحققها الطفل فى البرنامج يجب أن يفهمها وتعتمد عليها الأسرة والمجتمع. لتحقيق المشاركة الوالدية فى خبرة الطفل فى البرنامج، يعمل كل برنامج نحو زيادة فهم الوالدين لحاجات طفلهم وكيفية إشباع هذه الحاجات. يقوم البرنامج على أساس مقدمة منطقية بأن مشاركة الوالد الناجحة تقتضى من الوالدين أن يشاركا فى اتخاذ القرارات بشأن البرنامج وبشأن البرنامج وبشأن أنواع الأنشطة المفيدة والمهمة لطفلهما .

فى بعض البرامج، يمكن ضم مكون مشاركة الوالد مع الخدمات الاجتماعية. وفى البعض الآخر، تعتبر خدمة منفصلة، وبصرف النظر عن مكانة هذه الخدمة فى نظام برنامجك، إلا أن الأشخاص فى هذا المكون يكونون مسئولون على تنسيق كل الأنشطة التى تتضمن أسرة الطفل .

من المحتمل أنك تدرك أن مكون مشاركة الوالد هو مكون مهم على نحو خاص بالنسبة لأسر الأطفال المعاقين. لأنهم عاشوا مع الطفل الذى تحاول أن تساعده، فإنهم يعرفون مقداراً كبيراً عن حاجات طفلهم ونقاط قوته وكلما كان تبادل المعلومات بين البيت والبرنامج أكثر وكلما استطاعوا أن يعملوا معًا أكثر، كلما كان أداء الطفل أفضل فى فصلك.

خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة:

المنسق الخاص يكون مسئولاً عن الإشراف عن الجدولة الرئيسية لكل الأطفال المعاقين فى البرنامج. ويكون هذا الشخص معتاد على طرق تعليم الفئات الخاصة وعلى المواد التعليمية الخاصة بهذه الفئات، ويجب أن يكون قادراً على إشراك إلى كيفية استخدام هذه المواد والطرق فى فصلك إذا كنت فى حاجة إلى مساعدة.

يجب أن تقدم الإدارات التعليمية المحلية التعليم المجانى لكل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الذين تراوح أعمارهم من ٣سنوات إلى ٢١ سنة. ولدى بعض الولايات قوانين التعليم الخاصة بها، والتى تقتضى خدمات للأطفال من سن الرضاعة إلى سن خمس سنوات أيضًا. وسترغب أن تعرف قدر ما تستطيع

عن هذه القوانين بحيث يمكنك أن تستفيد من الخدمات ويعتبر مدير تعليم الفئات الخاصة بمدرستك الحكومية المحلية مصدراً جيداً لمثل هذه المعلومات .
بمقتضى القانون، يكون مطلوبًا من المدارس الحكومية أن تطبق طريقة عملية لتحديد الأطفال المعاقين الذين لم تقدم لهم الخدمات أو الذين لم تقدم لهم خدمات بالقدر الكافي، لكي يتمكنوا من تلقى الخدمات الخاصة التى يحتاجون إليها. وهذه الطريقة تسمى إيجاد الطفل، أو البحث عن الطفل أو التعرف على الطفل، وهى تختلف من ولاية إلى أخرى بأمريكا وفى بعض الولايات تتألف هذه الطريقة من حملة إعلانية لجعل الآباء، والمدرسين والآخرين يعرفون بمن يجب أن يتصلوا إذا شكوا أن لدى طفل إعاقة لم يتم التعرف عليها. وفى ولايات أخرى، يوجد برنامج رسمى مسحى وتشخيص بالإضافة إلى حملة توعية عامة.
وللإستفادة من هذه الخدمة، التى هى من حقك بمقتضى القانون، قم بإستدعاء مدير تعليم الفئات الخاصة بنظام مدرستك المحلى، أو مدير الإدارات التعليمية بمدينتك، أو قسم تعليم الفئات الخاصة بإدارة التعليم بالوزارة .
حيث أن برنامج التعليم الخاص فى العديد من المناطق يخضع لمسئولية وإشراف التعليم العام الذى يسجل به الأطفال وهذا يعنى أنه قد توجد العديد من الخدمات يمكن أن تقدمها الإدارة التعليمية لهؤلاء الأطفال فى الفصول، مثل التشخيص وخدمات المتخصصين بالمجان. وينبغى أن يكون منسق الإعاقة أو شخص آخر فى البرنامج التعليمى الخاص على اتصال ويتفق بالمدارس الحكومية فى منطقتك ويجب أن يكون على علم بشكل المصادر المتاحة وكيف يتصل بها .

من الشخص الذى لديه معرفة بالمصادر والخدمات؟

إن المسئولين بهيئة العالمين فى البرنامج هم المسئولين عن خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة قد يكون الشخص الأفضل للاتصال ليعرف ما يتعلق بالمصادر والخدمات من هؤلاء الأشخاص ويوجد فى مجتمعك المحلى أشخاص آخرون يعرفون الهيئات أو الأشخاص الذين يقدمون الخدمات التى تحتاجها للطفل ذو الاحتياجات الخاصة.

شرف تعليم الفئات الخالصة فى نظام المدن المدارس الحكومية هو الشخص الذى تتصل به لمعرفة معلومات عن المصادر المحلية. وتعتبر أيضاً فكرة جيدة أن تتصل بهذا الشخص لينبه هيئة المدرسة بالاحتياجات الخاصة لطفل ما. وفضلاً عن ذلك من المحتمل أن الطفل سيبدأ فى الانضمام إلى المدرسة الحكومية بعد أن يترك برنامج التعليم الخاص وقد يكون لدى بعض المراكز الخاصة قسم يسمى وحدة تنمية الطفل أو مركز رعاية الطفل، والتى تتعامل مع كل المشكلات النمائية لدى الطفل، ولدى العديد من المستفيات عيادة خاصة بالتخاطب والسمع أو الكلام واللغة للأطفال. والخدمات التى تستطيع المستشفى تقديمها ستتباين، بناءً على هيئة العاملين والاعتمادات المالية التى يحصلون عليها. ولكن ستكون المستشفى غالباً قادرة على أن تقترح مصادر أخرى لتتصل بها.

ينبغى الاتصال بمشروع الاطلاع على المصادر فى محافظتك وقد تم تصميم مشروع الإطلاع على المصادر لربط هيئة العاملين ببرنامج التعليم الخاص بمجموعة منوعة من المصادر لتلبية اللاحتياجات الخاصة للأطفال المعاقين لكى يحددون كل المصادر الممكنة للتدريب والمساعدة التقنية ويعون أنها قائمة بمساندتهم فى مساعدة البرنامج على اكتشاف وخدمة الأطفال المعاقين.

غالباً ما يكون آباء الأطفال المعاقين الذين فى سن المدرسة على معرفة بالمصادر التى يمكن الرجوع إليها. وحاول أن تكتشف إذا كان لدى مجتمعك المحلى منظمة لآباء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

كيف يحصل المعلمون على أقصى استفادة من المصادر المتاحة:

يمكنك أن تحصل على أفضل استفادة من المصادر المتاحة بإتخاذ الخطوات التالية ـ

١ـ كن دقيقاً :

كن دقيقاً شأن تحديد المساعدة التى تحتاج إليها. وعلى الأشخاص الذين سيفيدونك سيكونون مفيدين أن يفهموا بالضبط ما تحتاجه. وقد ترغب فى أن تناقش مشكلتك أولاً مع مدرسين وإخصائيين آخرين بالبرنامج بحيث تنتهى إلى فكرة واضحة لما تريد أن تعرفه.

٢ـ ضع الأهداف :

ضع مع فريقك من الإخصائيين الأهداف فيما يتعلق بما يريد كل منكم أن يحققه بالعمل مع طفل ذا مشكلة أو إعاقة. أى أعراف ما تهدف إليه لكى تستطيع أن تخطط الأنشطة التى تناسب ذلك الهدف، وبذلك ستعرف عندما تصل إليه .

٣ـ اتفق على المسئوليات :

استنبط مع الإخصائيين ما تتوقعة منهم وما يتوقعونه منك إذ يبدأ الناس أحياناً بتوقعات مختلفة ـ مثل من المسئول عن العمل مع الطفل (الإخصائى أم المدرس)، أو من المسئول عن التحقق عما إذا كانت الخطة قد نجحت. يجب أن يتم توضيح المسئوليات لكى يمكن الوصول إلى اتفاق .

٤ـ تأكد من أنك تفهم الوضع :

النصيحة والإيضاحات التى لا تخبرك بما يمكنك أن تقوم به بالتحديد للطفل فى فصلك تتركك عاجزاً كما كنت من قبل. إذا لم تفهم اسأل .

اعتاد بعض الإخصائيين أن يقولوا أشياء بطرق معقدة، ويجب تذكيرهم أن يقولوها بلغة سهلة. لا جدوى من نصيحة لا تستطيع استخدامها. وإذا لم تستطيع فهم النصيحة لن يمكنك استخدامها.

٥ـ حافظ على استمرار الاتصال :

التغذية الراجعة على الجانبين من الأمور شديدة الأهمية. يجب أن تكون على علم بما يفعله الإخصائيين للأطفال ومدى تقدم الطفل. وكل شخص، الآباء، الإخصائيين، وأنت يجب أن تكون على علم بما يفعله الآخر، لكى يمكن تنسيق الخدمات. وإلا فإن أثنين من الإخصائيين يستطيعون أن يقدموا الخدمات نفسها للطفل، أو حتى الأسوأ، إذ لم يستطع أحد أن يقوم بهذه الخدمات .

لن تحدث التغذية الراجعة من تلقاء ذاتها. ضع خطة جدول للاتصالات (مثل الاجتماعات والمكالمات التليفونية) واعتبر نفسك والإخصائيين مسئولين عن الالتزام بها.

٦ـ اعتبر الآباء إخصائيين :

اعمل مع الآباء بالطريقة نفسها التى تعمل مع الإخصائيين، يعتبر الآباء إخصائيين بالنسبة لحاجات طفلهما الخاصة، ونقاط القوة لديهم، والمشكلات التى يواجهها، وما يحب وما يكره. وفضلاً عن ذلك، إن العمل مع الآباء مثل العمل مع الإخصائيين يتضمن الاتفاق على الأهداف ومعرفة ما يقوم به كل منكما، ومعرفة مدى تقدم الطفل، والاتصال المنتظم .

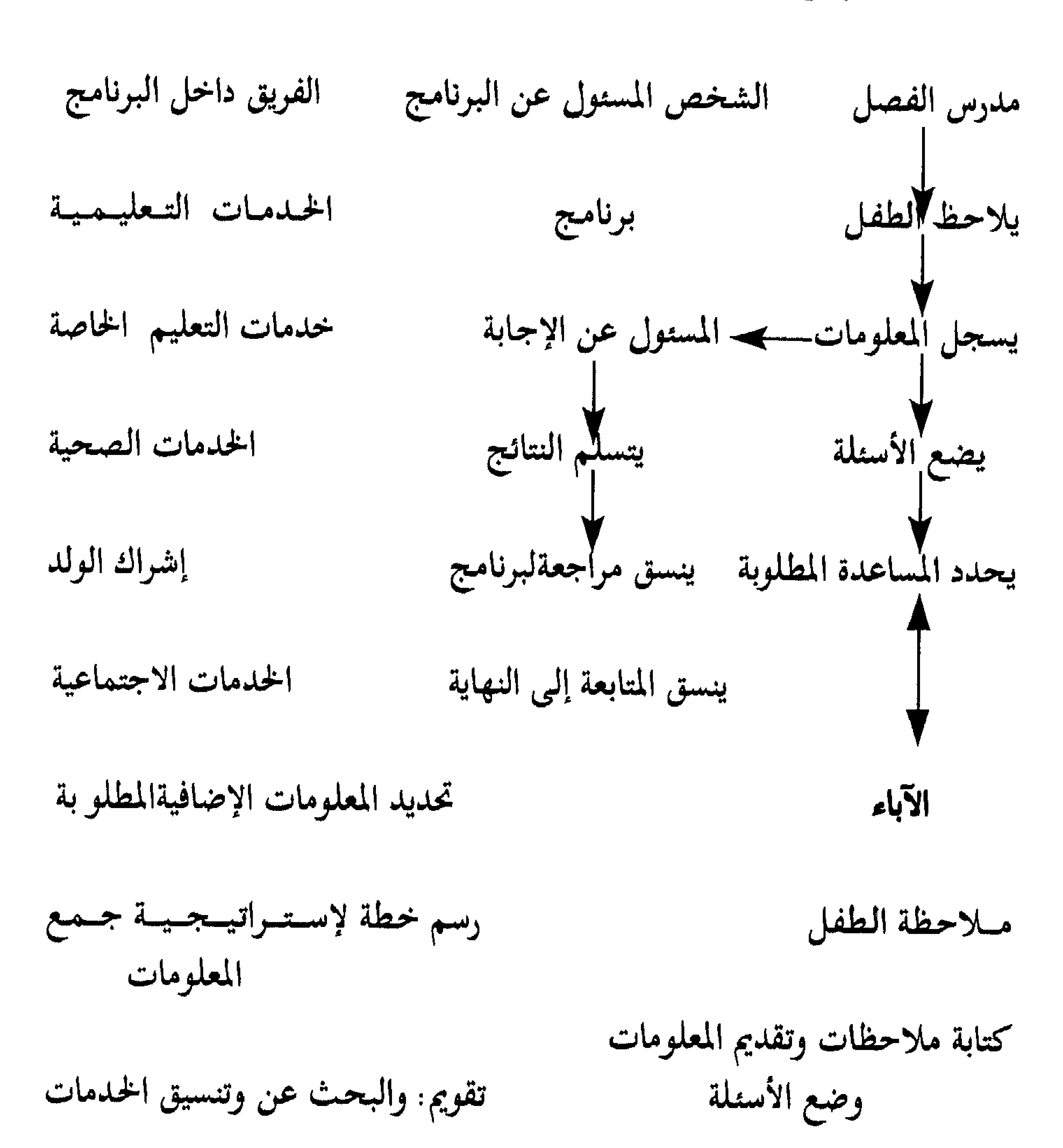
٧ـ توقع الكثير :

إنك ستعمل مع طفل لديه مشكلات قد لا تكون مألوفة لك، والتى لا يوجد لها حلول سهلة. وهذا يعنى أنه عليك أن تتوقع الكثير، من نفسك ومن الآخرين المعينين لمساعدة الطفل ذوى الاحتياجات الخاصة.

إذا كنت ستحصل على معظم المعلومات من الأشخاص المصادر داخل وخارج برنامجك، فسيكون عليك بذل مقدار كبير من الجهد بنفسك. فعليك أن تحدد ما يستطيع أن يقوم به الطفل ومدى استعداده وتهيئته نمائياً للتعلم. وفى الوقت نفسه، سيكون عليك أن تتمسك ببرنامج جيد لكل الأطفال فى فصلك .

توقع الكثير من الأشخاص الذين يعملون ببرنامجك على أساس كل الوقت، أو جزء من الوقت، أو على أساس الاستشارة، ولا تتأثر بألقابهم، أو خلفياتهم، أو أى شيء فيما عدا مدى نفعهم لك، وللطفل ولأسرة الطفل .

الجدولة الرئيسية لاستخدام المصادر المحلية للأطفال المعاقين



ملاحظة الطفل

رسم خطة لإستراتيجية جمع المعلومات

كتابة ملاحظات وتقديم المعلومات وضع الأسئلة

تقويم: والبحث عن وتنسيق الخدمات

تحديد المساعدة المطلوبة

حالة إلى هيئة خارجية

المصادر خارج البرنامج

من هم الإخصائيين المشاركين
وماذا يفعلون ؟

يعـرف هذا الجـزء بالإخـصـائيين الذين قـد يحـتـاج الأطفـال المعـاقين إلى مساعدتهم، وأنواع المساعدة التى يستطيعون تقديمها .

إخصائى السمع :

يقوم إخصائى السمع بإجراء فحص وتشخيص لمشكلات السمع، وقد يوصى بوسيلة تساعد على السمع أو يقترح مصادر للأشخاص ذوى الإعاقات السمعية

ما يتم عمله :

يقـوم إخـصـائى السـمع بأداء الخدمات المذكورة أنفاً ويمكن أيضًا أن يدعى ليجيب على تساؤلات فى المجالات التالية :

- طبيعة فقد الطفل للسمع .
- ما الذى يستطيع الطفل أن يسمعه وما الذى لا يستطيع أن يسمعه .
- فائدة الوسيلة المساعدة على السمع .
- تيسير الحصول على برامج خاصة للأطفال ذوى الإعاقة السمعية .

إخصائى الأنف والأذن والحنجرة:

إن إخصائى الأنف والأذن والحنجرة هو طبيب معالج يقوم بإجراء فحص مسحى، وتشخيص وعلاج اضطرابات الإنف والأذن والحنجرة. ويستطيع أيضًا أن يقوم بالجراحات الخاصة بالأنف والأذن والحنجرة. وهذا الإخصائى معروف أيضاً بأنه طبيب أنف وأذن وحنجرة.

ما يتم عمله :

يقوم إخصائى الأنف والأذن والحنجرة بإجراء فحص شامل للأذن الخارجية وقناة

الأذن، وطبلة الأذن، والأذن الوسطى، ويمكنه أيضًا إجراء اختبار مجمل لحدة السمع ليعرف أين تكمن المشكلة ويقرر الاختبارات الآخرى التى يجب إجراءها . وقد ينصح بإجراء جراحة عندما يكون مشكلة فى تكوين عظمة الأذن أو عندما يوجد سائل فى الأذن .

مدرس تعليم الفئات الخاصة :

يحصل هذا المدرس الذى يقوم بتعليم الفئات الخاصة على تدريب متقدم فى تعليم الأطفال المعاقين. ويقوم هذا المدرس بتقييم العمل مع هؤلاء الأطفال فى العيادات، أو مدارس الفئات الخاصة، أو فصول الفئات الخاصة، أو الفصول النظامية العادية، أو فى البيوت .

ما يتم عمله :

يساعد مدرس تعليم الفئات الخاصة فى التعرف الأولى على فقدان السمع وفى إنتاج برامج تعليم تفريدى. ويعمل هذا المدرس فى فصول الفئات الخاصة مع الأطفال المعاقين سمعيًا لمساعدتهم على تنمية مهارات الاستماع، والكلام، واللغة، والمهارات الأكاديمية والاجتماعية، ويمكنه أيضاً تعليم الآباء والمدرسين على كيفية تواصلهم بفعّالية مع الطفل وكيف يشجعون على تنمية مهارات الطفل الخاصة.

إخصائى أمراض الكلام (التخاطب اللغوى):

يقوم إخصائى أمراض الكلام ـ اللغة بإجراء فحص مسحى، وتشخيص، وعلاج الأطفال والراشدين من ذوى اضطرابات الاتصال. ويسمى هذا الشخص أيضاً طبيب سريرى لاضطرابات الكلام أو معالج اضطرابات الكلام .

ما يتم عمله :

سيرغب إخصائى أمراض الكلام ـ اللغة أن يتحدث مع والدى ومدرسى الطفل

ليحصل على تاريخ وافى لحالة الطفل وعلى فكرة عن كلام ولغة الطفل فى البيت وفى المدرسة. ويقضى إخصائى أمراض الكلام ـ اللغة وقتاً فى التحدث إلى الطفل. وعادة يتم عمل هذا فى سياق موقف لعب وبعد هذا النوع من الملاحظة الصورية، يقوم إخصائى أمراض الكلام ـ اللغة بإجراء بطارية اختبارات على الطفل ليقيم قدرة الطفل على فهم وإنتاج الكلام. وكجزء من الفحص أو التقييم قد يطلب من الطفل أن يرسم صور، أو يلفظ كلمات، أو يتناول أشياء بيديه ويسميها، أو يصف صوراً، أو يكرر جمل،أو يطرح أسئلة أو يحكى قصة .

وبناء على ما يكتشف من الاختبارات والملاحظة والمقابلات الشخصية مع الوالد والمدرس، يقوم إخصائى التخاطب بتصميم وتنفيذ برنامج علاج للطفل. وعندما يشعر اخصائى التخطاب أنه يوجد مشكلات أخرى تسهم فى اضطراب الكلام أو اللغة، فإنه قد يوصى بأن يعرض الطفل على إخصائى سمع أو إخصائى نفسى، أو إخصائى أنف وأذن وحنجرة، أو متخصص آخر للمزيد من الفحص والتوصيات.

يستطيع إخصائى التخطاب اللغوى أن يزود المدرس باقتراحات تعليمية نوعية لطفل معين . ويستطيع الإخصائى أيضًا أن يعطى المدرس أفكار لأهداف ملاذمة تنموياً للطفل. أخيراً، يستطيع هذا الإخصائى أن يعمل مع والدى الطفل المصاب بإعاقة كلام أو إعاقة لغوية .

إخصائيون آخرون:

- طبيب الأسنان : يقوم بإجراء فحص، وتشخيص وعلاج الأسنان واللغة .
- طبيب الأمراض العصبية : هو طبيب معالج يقوم بإجراء فحص وتشخيص وعلاج اضطرابات المخ والجهاز العصبى .
- إخصائى التغذية : يقوم بتقييم عادات طعام الشخص والحالة الغذائية. يستطيع هذا الإخصائى أن يقدم النصيحة بشأن التغذية الخاصة لزيادة مهارات تغذية الذات لدى الشخص.
- إخصائى العلاج المهنى : يقوم هذا الإخصائى بتقييم وعلاج الأطفال الذين

يجدون صعوبة فى مساعدة الذات، أو اللعب، أو أداء الأنشطة المرتبطة بالمدرسة بهدف تعزيز الكفاءة الذاتية والاستقلالية فى هذه المجالات .

- إخصائى الرمد: هو طبيب معالج يقوم بتشخيص وعلاج الأمراض، أو الإصابات ، أو العيوب الولاية التى تصيب البصر. وقد يقوم أيضاً بإجراء أو يشرف على فحص البصر .

- استشارى العيون: يقوم بتركيب العدسات التصحيحية والإطارات ويقوم باسداء النصيحة فى اختيار الإطارات ويجهز العدسات التى وضعها إخصائى البصريات أو أخصائى الرمد (طبيب العيون) لتركيبها فى الإطارات. ويقوم أيضاً بتجهيز العدسات التى تركب داخل العين .

- إخصائى البصريات: يقوم إخصائى البصريات بفحص العيون والتكوينات المرتبطة بها ليحدد وجود مشكلات بصرية أو مرض بالعين، وليقيم النمو البصرى لدى الطفل .

- طبيب العظام : هو طبيب معالج يقوم بفحص وتشخيص وعلاج الأمراض والإصابات بالعضلات والمفاصل والعظام .

- طبيب الأطفال: هو طبيب معالج متخصص فى أمراض ومشكلات مرحلة الطفولة، وفى الرعاية الصحية للأطفال .

- المعالج الطبيعى: يقوم بتقييم ووضع خطط برامج العلاج الطبيعى ويقوم بتوجيه الأنشطة لتعزيز الاكتفاء الذاتى المرتبطة أساسًا بالمهارات الحركية الجسمية مثل المشى والجلوس وتغييرالوضع. وهو يساعد أيضًا الأشخاص بزجهزة خاصة تستخدم للتنقل مثل كراسى المقعدين ذو العجلات والعكاكيز .

- إخصائى طبى نفسى: هو طبيب معالج يقوم بإجراء فحص وتشخيص وعلاج المشكلات النفسية، والانفعالية، والسلوكية والنمائية، أو المشكلات العضوية، ويستطيع أخصائى الطب النفسى أن يصف العلاج وهو عموماً لا يطبق اختبارات. ويوجد أنواع مختلفة من الأطباء النفسية .

- الإخصائى النفسى : يقوم بإجراء فحص وتشخيص وعلاج الأشخاص الذين لديهم مشكلات اجتماعية، أو انفعالية أو نفسية، أو سلوكية أو نمائية. ويوجد أنواع عديدة مختلفة من الإخصائيين النفسيين.

– الإخصائى الاجتماعى: يقدم الخدمات للأفراد والأسر الذين يعانون من مجموعة متنوعة من المشكلات الانفعالية أو الاجتماعية وقد يتضمن هذا الاسناد المباشر للفرد أو الأسرة أو الجماعة، وكذلك الاستشارة فى برامج ما قبل المدرسة، المدارس، أو العيادات، أو هيئات اجتماعية أخرى .

الفصل العاشر

تقييم برامج التدخل المبكر

تقييم برامج التدخل المبكر

يعتمد التقييم فى برامج التدخل المبكر على تكامل عمليتى التقويم والتعليم، تؤكد عملية التعليم على إيجابية الطفل كمشارك نشط ومتفاعل فى مجموعات النشاط الصغيرة فى أى مجال من مجالات التعلم ويشمل هذا التقويم على إستراتيجيات ومهام متنوعة ترتبط بمواقف حياة هؤلاء الأطفال حيث يرتكز الهدف الرئيسى لهذه البرامج على تحقيق التفاعل الناجح لهم فى الحياة.

وتعتمد برامج التعليم على التركيز على العمليات العقلية التى تعكس الطريقة التى يتعامل بها الأطفال مع المواقف وكيفية اختيارهم للحل فى ضوء طبيعة الموقف وتحديات وإمكانات الطفل الخاصة.

ولأن التعليم فى برامج التدخل المبكر يعتمد على كل الأسس التى تنمى العلاقات الاجتماعية بين الطفل والبيئة وتشجع إحساسه بذاته وأنه موضع تقبل من جانب الآخرين، فإن أدوات التقويم لا بد أن تعكس مدى إمكانية التوصل إلى بناء القدرة على تنظيم الذات وتحقيق التفاعل مع الأخرين.

كما تعكس الإحساس الإيجابى للذات وأن لديهم ما يمكن أن يقدمونه للآخرين وذلك يعد موشراً للإحساس بالقوة والأمن والانتماء على الرغم من حاجتهم الخاصة.

لذلك فإن برامج التعليم تتداخل معها إستراتيجيات التقويم وأدواته لأنها تقدم خبرات تحقق النمو المتكامل والأداء الإبداعى فى ضوء اختلاف هؤلاء الأطفال وتميزهم فى مجالات متعددة.

من هذا المنطلق نجد أن أهداف التقويم البرامج التدخل ترتبط بتحقيق أفضل فرص التعليم التى تخاطب اهتمامات كل طفل وأسلوبه المفضل وحاجاته وقدراته لتحقيق النجاح فى ضوء مبدأ الفروق الفردية لأن تقويم الأداء فى المهارات الفنية يختلف عن تقدير الإجادة فى المهارات الإصغائية أو التعبير اللغوى أو الرياضات وغير ذلك من المهارات الأخرى، لذلك فإن هذا الفصل يعرض أدوات التقويم

المتنوعة طبقًا لتنوع مجالات الاهتمام والتفرد التى تركز عليها برامج التدخل المبكر فى ضوء المعرفة بكل طفل واختيار الأسلوب المناسب لإظهار جوانب القوة لديه ومن منهم يحتاج إلى اهتمام خاص أو الذين يحتاجون إلى المزيد من التشخيص أو الإثراء فى برنامج التدخل وهذا الإجراء يضمن للبرامج أن تحقق أهدافها لتحقيق النمو والتعليم إلى أقصى ما يستطيع هؤلاء الأطفال الوصول إليه فى ضوء إمكاناتهم الخاصة.

المفاهيم المرتبطة بالتقويم

أولًا: مفهوم القياس والتقويم

حتى نستطيع أن نتعرف على مفهوم التقويم ينغى لنا أن نتعرف على المفاهيم الأخرى المتشابهة والقريبة من مفهوم التقويم ونفرق بينها وبين وبين مفهوم التقويم ومن هذه المفاهيم أو التعريفات هى: الاختبار، القياس، التقييم، التقويم.

١- الاختبار: هو عبارة عن مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام يتطلب من المتعلمين الإجابة عليها تحريراً أو شفاهيًا أو بوسائل أخرى مثل التمثيل والألعاب وغيرها من الأدوات العلمية ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التى لها علاقة بالمعارف والمهارات التى يقيسها الاختبار.

٢- القياس: هو العملية التى يقدر بها أداء المتعلمين بالنسبة للمعارف والمهارات والسمات المختلفة باستخدام أداة ملائمة أومقياس مناسب يعبر عن القياس بقيمة رقمية وبذلك فإن القياس يعتبر أوسع من الاختبار بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبار مثل الملاحظة أو قوائم التقدير أو بأى وسيلة أخرى تسمح بالحصول على معلومات بصورة كمية، والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمى أو الدرجة ولا يتضمن القياس حكماً قيمياً على النتيجة.

٣- التقييم: هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحى القوة والضعف لمستوى المعلمين أو طرق التدريس وإصدار أحكامًا عليها باستخدام طرق وأدوات متنوعة.

٤- التـقـويم: التقويم هو عملية منظمة تستخدم فيها نتائج القياس أو أى معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة فى إصدار أحكام على أداء المتعلمين فى جوانب المنهج أو جوانب الطفل ولمعرفة وتحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو بين النواتج الواقعية للتعلم والنواتج التى كانت متوقعة، ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى المتعلم.

٥- اتخاذ القرار: واتخاذ القرار يكون على شكل مجموعة من الأنشطة التى تقررها الميسرة للتعلم لتعديل مسار التدريس وبيئة التعلم وإعداد الأنشطة الإثرائية التى تساهم فى تقليل الفجوة بين الأداء الفعلى ودرجة الأداء المتوقع أو الممكن من الأطفال وتدعيم نواحى القوة.

٦- الأنشطة الإثرائية: هى أنشطة إضافية غير المنهج المحدد بالبرنامج وتعتبر جزء مهمً يدعم تقويم برامج التدخل المبكر لتنمية المهارات فى الوقت المناسب، لأن عدم استغلال فرصة التوقيت المناسبة لإعطاء الخبرة قد يعرقل نمو المهارات أو يسير النمو فى غير الاتجاه المحدد له وقد يصعب إعطاء الخبرة فى الوقت اللاحق.

لذلك فإن الأنشطة الإثرائية توفر فرصًا منهجية تعدل المسار وتضيف خبرات غير المنهج المقرر بهدف إثارة حماس المتعلمين لعملية التعلم وتعتمد على الاكتشاف المبكر وتقدير توقيت التدخل المبكر، لضمان التقدم فى التعلم وعلاج أسباب الصعوبات التى تواجه المتعلمين وتلافى أخطارها.

٧- أداء المتعلمين فى برامج التدخل: يمثل أداء المتعلمين على أدوات القياس نوعًا من المعلومات:

(أ) الحسية الحركية - الإدراكية - الرمزية - السينماتينية - الاجتماعية - الشخصية.

(ب) مستوى المعلومات (وحدات - فئات - علاقات).

(ج) مقدار المعلومات تقاربى (استدلالى - حدس) تباعدى (طلاقة - مرونة).

ويعبرعن أساليب الأداء بالطرق: اللفظية - الحركية - الفسيولوجية.

وتكشف هذه عن نوع الحل: (انتقاء - إنتاج).

أما بارامترات القياس فتتمثل في: (السرعة وعدد الاستجابات).

أما الصور البصرية فيستدل منها على المستوى الذى وصل إليه المتعلم من الوظائف المعرفية والبنية الكلية التى يسميها بياجيه بالعمليات، والعملية هى مايتم فى عقل الطفل والمعرفة التى تبنى نتيجة تعامله مع الناس والأشياء والأحداث، والتطور لا يتم من التعامل مع الآباء مباشرة وإنما من عملية كشف تتم فى عقل الطفل حول أفعالة مع الأشياء والناس والأحداث كما تعرف العملية بأنها تصرفات وسلوكيات تتصف بكونها استدخلت وتكاملت مع غيرها من الأفعال لتكون نظامًا قابلاً للانعكاس.

وهى عمل ذهنى يكون جزء لا يتجزأ ومتكامل من شبكة الأعمال المرتبطة.

وهى فعل يتم تمثيله عقليًا (وهو ليس إدراكيًا وأثرًا للذاكرة) ولاتخيلاً يرضخ لمجموعة من القواعد المنطقية للتنظيم ويرتبط بالعمليات الأخرى ليكونوا نطاقًا متكاملاً محكمًا يعرف بالبنى الكلية Structure والتصورات العامة Schmata.

تم تمثله فى العقل حيث تمت له عمليات أو خطوات تعميم وتجريد تسمح بتطبيق العملية نفسها على قائمة أشياء بالحواس وقت حدوث الفعل ليس فقط على الشيء المتداول.

والناتج هو الأساس فى معرفة كيفية تتابع العمليات.

والتتابع والتدرج يعطى قائمة النواتج حتى الوصول إلى الناتج المطلوب.

ولهذا الناتج:

١ -مكونات معلوماتية.

٢ - مكونات أدائية.

٣ - مكونات بعدية.

المكونات المعلوماتية تتمثل فى:

أ- اختيار عناصر ذات علاقة بالموقف وتجنب وإهمال ما ليس له علاقة.

ب- عمل مقارنات انتقائية – Selective Comparison وهى عبارة عن الربط بين المعلومات فى الموقف الاعتبارى والمعلومات التى عرفها من قبل.

المكونات الأدائية تتمثل فى:

أ- التشفير للعناصر الموجودة – Incoding.

ب- استخلاص العلاقات الموجودة بين العناصر.

ج- مقارنة البدائل والحلول الأخرى.

المكونات البعدية تتمثل فى:

الوصول إلى قرار:

أ- القدرة على التشفير للناتج المترتب على التعامل مع المواقف.

ب- تحديد نوع الإستراتيجية للحل.

وهذه الاستراتيجية ينظر إليها كإستراتيجيات أداء متكاملة.

والإستراتيجية هنا يقصد بها الطريقة التى يتعامل بها الطفل مع الموقف، ليس مهمًا عدد الإستراتيجيات التى يمتلكها الطفل بل المهم هو أن يعرف كيف يختار ويستخدم الخطة المناسبة للموقف لتحقيق الهدف الذى يريد تحقيقه فى ضوء طبيعة الموقف وتحدياته وقدراته الخاصة.

إضافة إلى قدرته على القيام بعملية تقويم مستمر من خلال مواقف التفكير المختلفة.

معرفة نوعية المعلومات:

طبيعة العمليات ـ طبيعة ونوعية السلوك والدرجة التى لاتعطينا أى فكرة عن

الأسلوب الذى وصل إليه الطفل فى الوصول للحل، أى أنه يجب البحث عن العمليات المميزة للأداء الجيد

تتمثل مجموعة العمليات بأربعة أنشطة هى:

١- التنبؤ بالأحداث.

٢- القدرة على مراجعة العمل الذى يقوم به.

٣- مراجعة وتقويم الأنشطة أثناء أداء المهمة

٤- التحقق أو المقارنة العملية (النتائج الشخصية بالمحكات الموضوعية)

كما تضمن بالإستراتيجيات المركزية مثل Center sratery.

عمليات البحث المترابط:

عمليات لها علاقة بمفردات الموقف الذى نحن بصدد حله، عمليات بحث الذاكرة – Sarching Memory وهى:

عمليات تخيل الناتج من حيث:

ـ مكوناته الأساسية.

ـ أبعاده الرئيسية.

ـ المراجعة – Chiking.

القيام بإستراتيجية تقديم البدائل المتنوعة وتأجيل إصدار الاستجابة الأولية التى تطرأ على الذهن من أجل تقييم استجابات وبدائل أخرى.

أى أن العملية تتمثل البحث فى تكوين المفهوم والتى تتضمن:

١ – التقصى – Detetion.

٢- التخزين Storage المقارنة Compar الاستبعاد Elimintion البحث Searching الأختيار بين شيئين Binary choice التسجيل Coding ـ العزل Neg-tion ـ الفصل Dis junction ـ التجريد Conjunction

أى أن الناتج يمثل العملية كتفسير نشط للأشياء وهى تخضع لقواعد محددة

أهمها القابلية للانعكاس والتغير يحدث للأشياء. والأداء الإنتاجى يتحدد بالتفاعل بين الاستعداد والطريقة ويختلف القياس هنا عن القياس التقليدى المقنن (المقنن لايسمح بأى اختلاف) فى تقدير الدرجة أو أسلوب عرض الأسئلة.

والإجابة الخاطئة أو المختلفة تنم عن معلومات أكثر لدى الفاحص.

وعدد الإجابات الصحيحة التقليدى يعتمد على التحليل الكيفى للأداء ومن ثم تحديد التفكير الإنتاجى.

ويشير المعرفيون إلى العملية الأولية بأنها الوحدة الأساسية للسلوك الإنتاجى (التفكير الإنتاجى)

ويعتبرون أن أى نشاط يمارسه الفرد ماهو إلا محصلة لدمج بين أكثر من عملية من تلك العمليات الأولية والتى تتميز بالبساطة والتعقيد.

وقد دمج المعرفيون وربطوا بين مجموعة من العمليات البسيطة التى شبهت بالبيانات الواردة لكمبيوتر يجرى لها فحص لمعرفة مدى مناسبتها أو تمشيها مع النتائج المتوقعة.

فإذا جاءت النتائج متمشية مع المتوقع فإن الخطوة التالية تعنى الخروج Exit وإذا كانت نتيجة الفحص غير مطابقة للواقع فلا بد من القيام بعملية أخرى.

والمحاولات التى يسلكها الطفل حتى الوصول إلى المنتج أوالحل. (الشكل المتوقع)، أصحاب عملية تجهيز المعلومات أطلقوا عليها (النظام الإنتاجى) فقد اعتبروا أن الناتج هو المعبر عن الوحدة الأساسية أو العملية الأساسية فى المعرفة.

وعلى الرغم من صعوبة المفاهيم المرتبطة بنوع الأداء المتمثل فى نوع المعلومات ومستواها وأساليبها إلا أن الأدوات المستخدمة فى تقدير الأداء تيسر على الفاحص عملية القياس وتقدير الدرجات.

ويعتبر عرض أدوات التقويم فى برامج التدخل المبكر من الموضوعات المهمة التى تكشف عن تنوع التميز والاختلاف لدى هؤلاء المستفيدين من برامج التدخل.

والجدوال من (١ـ ٥)تعرض بعض نماذج وأنواع التقويم المختلفة كما يوضحها شكل (١)على النحو التالى:

١ - الاختبارات المعيارية - الاختبارات محكية المرجع.

٢ - الملاحظة.

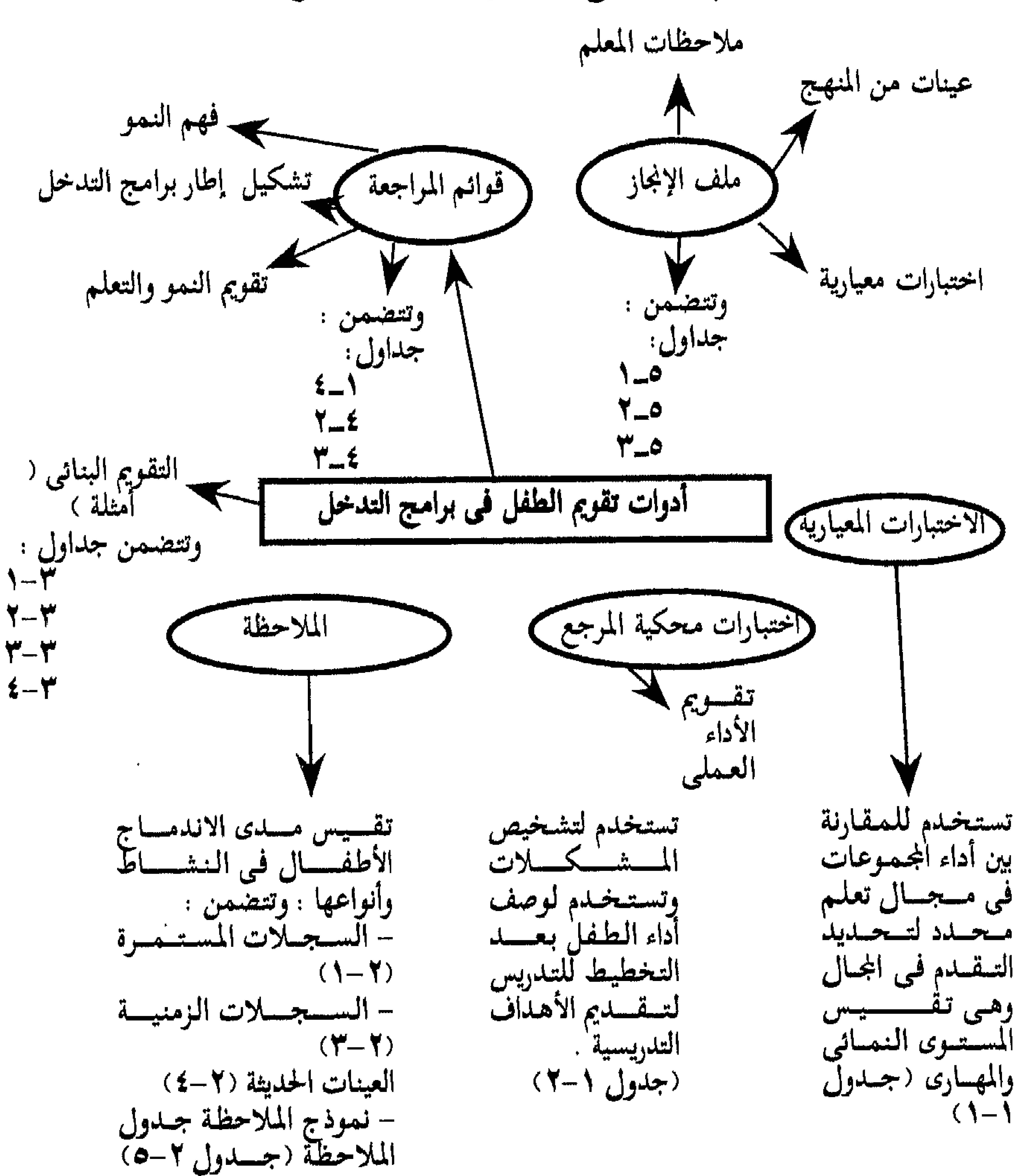
٣- التقويم البنائى.

٤ - قوائم المراجعة.

٥- ملف الإنجاز.

ثانيًا: أدوات التقويم:

تتمثل أدوات التقويم فى برامج التدخل المبكر فيما يلى:



جدول (١-١)
نموذج لاختبار معيارى

اسم الطفل: جنس الطفل:
اسم الممتحن : تاريخ الكشف : سنة شهر يوم
اسم المدرسة : اسم المدرس:
تاريخ الميلاد : سنة شهر يوم العمر الحالى : سنة شهر يوم

أولاً : الحركة البصرية / التكييف	النقاط	فشل	رفض	التعليق
بناء المكعبات ١- البرج : ضع ١٠ مكعبات واطلب من الطفل أن يبنى برجًا واسأله أن يبنى أعلى ما يستطيع باستخدام جميع المكعبات				
الدرجة				
٢- تقيم النموذج : ابنى نموذج أمام الطفل واسأل الطفل أن يبنى نموذجاً متشابهاً له اعط الطفل ٥ مكعبات . هل ما بناه الطفل يشبه الأصل ؟				
مفهوم العدد :				
عدد ١٠ مكعبات : اعط الطفل ١٠ مكعبات واطلب منه أن يعدها من خلال الإشارة إلى كل واحد ثم العد بصوت عال (اجعل المكعبات متباعدة) .				
الدرجة				

- أمثلة على بنود تقويم الاختبارات محكية المرجع:

فقرات محكية المرجع فى القراءة فقرات محكية المرجع فى القراءة الأولية فى الروضة:

١- يطابق الحروف الكبيرة والصغيرة.

٢- يدرك الحروف الكبيرة والصغيرة.

٣-يطابق كلمات مكونة من ثلاث حروف.

٤- يطابق كلمة مكونة من أربعة حروف.

٥- يدرك الحروف والكلمات والأرقام.

٦- يدرك الكلمات فى موقف.

٧- يظهر مهارة نسخ الحروف والأرقام والكلمات

قائمة محكية فى القراءة لطفل فى سن المدرسة الابتدائية:

١- يخرج الحروف من مخارجها.

٢- ينطق جملاً تامة.

٢- يراع التفخيم والترقيق لحروف (س، ص)، والطاء والتاء، والكاف والقاف والثاء، والسين، والذال والزاى).

٤- يقرأ بصوت واضح مسموع.

٥- يراع علاقات الترقيم فى القراءة

٦- يراع السرعة المناسبة للمستمعين.

٧- لايحذف ولايكرر ولايبدل ولايغير منه.

٨- يعبرعن الانفعالات فى القراءة

فقرات محكية المرجع فى الرياضيات:

١ – يعد حتى ١٠ .

٢ – يدرك القطع النقدية.

٣ – يدرك الأرقام حتى ٢٠ .

٤ – يطابق الأعداد حتى ١٠ .

٥ – يجمع أرقامًا حتى ١٠ .

٦ – يطرح أرقامًا إلى ١٠ .

٧ – يدرك الأشكال الأساسية.

١ – الاختبارات المعيارية ومحكية المرجع:–

تعتبر هذه الاختبارات أحد مصادر المعلومات وفى التدريس الفردى يتعلم الأطفال بشكل فردى على أساس احتياجات كل منهم وليس فى مجموعة كبيرة، وبدلاً من تخطيط نشاطات تعلم الصف، ينوع النشاطات على أساس مدى تقدم كل طالب، كما أن التدريس يمكن أن يتم لمجموعات صغيرة بأحجام مختلفة حسب الحاجة الفردية لأفرادها.

٢ - الملاحظة:

تستخدم الملاحظة لمعرفة ما يتضمنه التدريس من فعاليات ونشاطات وبالرغم من شيوع وسائل أخرى كالإستراتيجيات والاختبارات التى يصممها المعلم، إلا أن الملاحظة أسلوب مفيد وخصوصًا لفهم أساليب التعلم التى يستخدمها الأطفال. فقد يستخدم المعلم ملاحظة مخطط لها، أو قد يستخدم ملاحظة عرضية يطبقها عندما يجد أن فعّالية أو نشاط أو سلوكًا للطفل قد يدل على فكرة حول تعلمه ويمكن تقريبًا ملاحظة كل جوانب النمو خلال اللعب.

كما يمكن للمدرسين أن يلاحظوا العديد من المهارات الاجتماعية واللغوية والمعرفية والحركية باستخدام الملاحظة العرضية أوالمصطنعة المركبة.

ويمكن للمعلمة أن تستخدم أسلوب فيجوتسكى للنمو (ZPD)

(vyotssky`s) ، لتحديد تقدم الطفل نحو إتقان المهارات (Bodrova & Le-ong,1996) ، فقد اقترح أن هناك مدى بين ما لا يستطيع الطفل عمله وما يستطيع عمله لتحديد موقع تقدم الطفل على مقياس (ZPD). وكمثال على ذلك قدرة الطفل على استخدام مهارات فنية لبناء نموذج أو عمل ملصق فى الروضة أو فى الصف الأول الابتدائى، إذ يمكن للمدرس أن يلاحظ عمل الطفل ليحدد مستوى الكفاءة فى الرسم والقص ووضع المواد مع بعضها البعض لتحديد موقع الطفل على مقياس (ZPD) فى المهارات الحركية اللازمة لإنجاز المهمة.

وبما أنه يجب تفسير ماتم ملاحظته، فعلى الملاحظ أن يعرف كيف يستخدم الملاحظة لجمع معلومات أو بيانات محددة وبالتالى فإن الخلفية الجيدة فى كيفية نمو الأطفال وتعلمهم يجب اعتبارها إذا ما أراد الملاحظ أن يحول سلوكيات الطفل إلى معلومات يمكن أن تستخدم لفهم مستوى نمو الطفل،ومدى حاجته إلى خبرات تساعد فى زيادة هذا النمو،ومن الواضح أن جودة المعلومات المحصلة من الملاحظ تعتمد على مهارات الملاحظة، فالملاحظ الماهر أو المتدرب جيداً يستخدم معرفته فى نظريات النمو ومراحله لتحديد حوادث مهمة فى الملاحظة، ويفسر طفلاً يلعب بمجوعة من المكعبات لعمل مبنى من كل المكعبات المتوفرة، إن معرفة المدرس بنظريات بياجيه فى النمو المعرفى تساعده فى تفسير هذه الفعالية باعتبارها قدرة على التصنيف.

والنموذج التالى يوضح لملاحظة سلوك الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

نموذج لاستمارة ملاحظة

لقياس كفاءة الطفل فى المهارة الاجتماعية:

- يبدأ المحادثات مع الآخرين.
- يتقبل «لا» كإجابة لطلبات فى بعض الأحيان.
- يشترك فى جماعة نشاط قد بدأت منذ فترة.
- يجامل الآخرين.

- يفهم مشاعرالآخرين (ويتقبلها).
- يستطيع إنهاء الخلافات.
- يتعاون مع الأقران.
- يواجة سخرية الآخرين وتهديداتهم اللفظية والجسدية.
- يطلب الانتباه من الآخرين بشكل مقبول وملائم.
- ينتظر دوره.
- يتدخل مع الآخرين بشكل ملائم.
- يظهر الروح الرياضية (تحمل الخسارة).
- يتجنب الشجار مع الأقران.

ـ الاستماع: احترام المتحدث:

- يستطيع التواصل بالعين مع الآخرين
- التعليق بالأصوات على آرائهم كاحترامهم.

ـ اتباع التعليمات: الاستماع الجيد للتعليمات:

- استيضاح المعلومة إذ لزم الأمر.
- محاولة اتباعها.
- طلب المعونة عند اللزوم.

ـ تحمل آراء الآخرين: إعطاء تقارير تعاطف مثل: ـ

- أعلم أنك تشعر بذلك، ولكن...
- أرى كيف ترى هذا الأمر، ولكن....

- قول جمل محدودة حول مشاعرك (الاحترام):

- إن من المحبط أن يحدث...

الاختلاف (الرفض) بشكل مقبول محترم.

• أدى هذا الأمر بشكل مختلف..

أنواع الملاحظة:

ما الذى يحدث خلال الملاحظة ؟ وما الذى يقوم به فعليًا؟ عندما تجرى الملاحظة يقوم المدرس أو الباحث بزيارة الصف أو غيره من الأمكنة حيث يمكن ملاحظة الأطفال وهم مندمجين فى نشاطات معتادة، ويقوم الباحث بتحديد أهداف الملاحظة، والوقت الذى سيمضيه فى دراسة الطفل أو الأطفال، ونوع الملاحظة التى سيجرى تطبيقها وتسجيلها، ثم يجلس الملاحظ جانبًا أو فى حجرة المراقبة ويلاحظ الأطفال. أما أنواع الملاحظة المستخدمة فهى السجلات السردية والسجلات المستمرة، والسجلات العينية، والعينات الزمنية، والعينات الحديثة، وقوائم المراجعة، وسلامة التقدير.

السجلات السردية:

السجل السردى هو وصف مكتوب لسلوك الطفل، أو هو رصد أو تسجيل موضوعى يبين ما حدث فعلاً، ومتى، وأين. وقد يستخدم السجل السردى لفهم بعض جوانب السلوك وقد يستخدم الطبيب أو أحد الوالدين أو المدرس هذا السجل لتعقب نمو الرضيع أو الطفل لشرح أى سلوك غيرعادى. وبالرغم من أن الأسلوب السردى نفسه موضوعى، إلا أن هناك ملاحظات أو تعليقات يمكن أن تضاف كشرح للحادث المسجل أو،كردة فعل عليه، وهناك خمس خصائص للسجل السردى هى:

١- ينتج السجل من الملاحظة المباشرة.

٢- السجل السردى رصد فورى ودقيق ومحدد لحدث ما.

٣- يشمل السجل على الموقف الذى تم فيه السلوك.

٤- تفسيرات الحدث تسجل منفصلة عن الحدث نفسه.

٥- يركز السجل السردى على السلوك العادى وغير العادى للطفل المراقب.

ويعرض الجدول (٢-١) مثالاً لشكل ومحتوى سجل سردى. يمكن للمعلمة استخدام هذا الأسلوب فى الصف لتسجيل السلوكيات الملاحظة، كما يمكن للمشرف على الرضع أو من هم فى مرحلة المشى الأولى أن يحتفظ ببطاقات تسجيل فيها مواعيد أكل الطفل وسجلات صحته أو اكتسابه لمهارات جديدة لإطلاع الوالدين عليها. كما يمكن لمدرس أطفال ما قبل المدرسة استخدام بطاقات لتسجيل السلوكيات المهمة أوالتغيرات الكبيرة لوضعها فى ملف الطفل. بالطريقة نفسها يمكن لمدرس الصفوف الابتدائية الأولى ملاحظة عادات العمل المتأخرة عند الطفل لتسجيل وتوثيق القدرة على التركيز أو عدمها فى مهام ما أو الاستقلالية أو التحسن فى سلوك الطفل الاجتماعى.

السجلات المستمرة:

السجل المستمر هو أسلوب آخر لتسجيل السلوك، وهو أسلوب سردى، ولكنه أكثر تفصيلاً لسلوك الطفل ويشتمل على سلسلة من الأحداث، أو تسجيل لكل شىء يحدث خلال فترة زمنية محددة، أى تسجيل لكل السلوك الملاحظ بدلًا من حوادث معينة كما هو الحال فى السجل السردى. الوصف هنا موضوعى أيضًا، ويجب بذل كل الجهود لتسجيل كل شىء حدث خلال فترة الملاحظة، وقد تستمر مدة الملاحظة من عدة دقائق لعدة أسابيع أو حتى لعدة شهور.

يقوم الملاحظ بالتعليق على السلوك أو تحليله بشكل منفصل، وبعد دراسة السجل. إذًا فمهمة الملاحظ هى تسجيل الوضع حتى يمكن القارئ مستقبلاً من تخيل ما الذى حدث (Cohen et al,1997).

جدول (٢-١)

مثال على السجل المستمر

اسم الطفل : نوع النمو : اجتماعى / انفعالى التاريخ :	المدرسة : العمر: اسم الملاحظ :
الحدث	**الملاحظات أو التعليقات**
يلعب أحمد بلعبة ما، يقول أحمد: هل يمكن أن احتفظ بهذه اللعبة يا أميرة عدة مرات حتى يحصل على جواب. ينتقل أحمد إلى صندوق الألعاب ويبدأ باللعب بينما يراقب الأطفال الآخرين من خلال مشيه داخل الغرفة.	أحمد مؤدب مع الآخرين.
طلب أحمد من الأطفال جميعًا أن يجلسوا على طاولاتهم كما أخبره المدرس.	أحمد يساعد أقرانه على أن يلتزموا بالقوانين .
جلس أحمد مع صديق له وتكلما حول أكل بعض الطعام، ويراقب ويصغى للمحادثات الجانبية، لم يكن متأثراً بموجة الغضب والصوت المرتفع لطفل من حوله ، ثم لاحظ أحمد ذلك، وحاول أن يشرح السلوك للآخرين.	أحمد يحاول تفسير سلوك الآخرين

كذلك تستخدم السجلات المستمرة لتقويم المعرفة المتطورة فى القراءة والكتابة؛ فعندما يرغب المدرس بالحصول على معلومات عن قدرات الطفل الحالية ونقاط ضعفه فى القراءة ، يمكنه أن يستمع للطفل وهو يقرأ ويسجل أخطاءه التصحيحات التى قدمت له أثناء القراءة، ويمكن أن يسجل المدرس ملاحظاته على نسخ مما يقرأه الطالب باستخدام أسلوب منتظم فى تحديد الأخطاء مثل البدائل والعكس والتصحيح الذاتى والحذف ، كذلك يمكن أن يستخدم المدرس السجل المستمر بشكل منفصل عن نص القراءة ،فالهدف هو إجراء تقويم غير رسمى فى حالة القراءة الفعلية للطفل .

بشكل فظ مع الأطفال الآخرين ولا يتعاون معهم فى إنجاز الأعمال الروتينية فى أوقات محددة ، ويستخدم الأسلوب خلال فترة زمنيةمعينة خلال ساعات الجدول اليومى عندما يحدث السلوك غير المرغوب فيه ، وبعد دراسة عينات الوقت ، يمكن للمدرس أن يحدد ما الذى يجب عمله لتعديل السلوك المرفوض . ويعرض الجدول (٢-٢) مثالاً على العينات الزمنية كأسلوب ملاحظة.

جدول (٢-٢)

نموذج على العينات الزمنية

اسم الطفل :.............. المدرسة .... اسم الملاحظ ....

العمر :.................... التاريخ والوقت ....

نوع السلوك الملاحظ : جوان لديها صعوبات فى إكمال المهام

الحدث	الملاحظات أو التعليقات
غرفة الفنون – تترك «كرما» نشاط التلوين غير مكتمل	بعض سلوكيات «كرما» تبدو نتيجة فشلها فى اتباع التعليمات الخاصة باستخدام المواد
المكتبة – تنظر «كرمًا» إلى الكتب وتعيدها إلى الوفوف	السلوك مع ألعاب ربما سببه الإحباط
غرفة الأعمال اليدوية – تبدو «كرما» محبطة من ألعاب الألغاز فى الغرفة وتتركها على الطاولة . تسحب مكعبات الليجو وتبدأ باللعب وعندما تشير المدرسة إلى وضع الألعاب جانبًا، وتترك «كرمًا» المكعبات على الطاولة وتنضم إلى الأطفال الآخرين .	ربما تحتاج « كرما » إلى مساعدة فى إنهاء المهام التى تقوم بها وإعادة الأدوات من خلال الثناء أو المديح . تشجيع « كرما » على طلب المساعدة عند التعامل مع المواد الصعبة .

عينة اكتشاف المشاكل التعليمية:

طورت مارى كلى (١٩٩٣م) سجلاً مستمرًا عياريًا توثيق القراءة الشفوية يتم فيه اكتشاف وتصحيح المشاكل فى بدايات تعلم القراءة، وفى أثناء التسجيل توضع علامة صواب عندما تقرأ الكلمة بصورة صحيحة وتوضع شرطة عند القراءة الخطأ ، ويوضح الجدول (٢–٣) مثالاً لقراءة مؤلفة من ثمان صفحات.

سجل مستمر للقراءة

اسم الطفل: .... التاريخ :. ....
الكتاب:.................................... إستراتيجية تحديد الكلمة

رقم الصفحة	القـــراءة	E	SC	M	S	V
١						
٢						
٣						
٤						
٥						
٦						
٧						
٨						

بصـــرى : V ، تركـيب : S ، مـعني: M ،تصـحيح ذاتي: SC ، أخطـاء : E

جدول (٢-٣)

السجل العينى:

استخدام السجل العينى من قبل باحثين فى الدراسة الخاصة بالعناية بالأطفال فى شيكاغو ،كجزء من هذه الدراسة استخدمت الملاحظة كأسلوب تقويم لقياس المشرف على الأطفال حيث تم تسجيل حديث المشرف إلى الطفل كل حدث أثناء اللعب والمساعدة والتعليم واللمس والتقليل وأى حركة غير مقصودة.

العينات الزمنية :

تستخدم العينات الزمنية مع الأطفال الصغار لأن الكثير من سلوكياتهم قصيرة . ومن خلال هذا الأسلوب يحصل الملاحظ على معلومات متكاملة عن السلوك ويتأثر طوال الملاحظة بنوعيةالسلوك المستهدف ، ومدى معرفة أوتقبل الأطفال للملاحظ ، وطبيعة الوضع ، عدد الطلاب المراقبين .

ويستخدم أسلوب العينات الزمنية من قبل المدرسين أو العاملين فى المدرسة عندما يكون سلوك طفل ما غير ملائم . على سبيل المثال ، الطفل الذى يتصرف السلوك غير المرتقب و(C) تمثل عواقب الحدث. ويسمح استخدام تحليل (ABC) مع العينة الحديثة للملاحظ أن يعرف .كيف يحدد مشكلة الطفل ويمثل جدول (٥-٥) مثالاً على العينة الحديثة مع أسلوب تحليل (ABC) .

ولأن أسلوب العينة الحديثة يستخدم عادة مع السلوكيات غير المرغوبة ، فإن فائدته الأولى هي تحديد مسبب السلوك ووصف أو تحديد المشكلة، على سبيل المثال ، «شيلا» وعمرها ٤ سنوات، عادة ما تقترب من المدرسة أثناء الجلوس على الأرض لأنها لا تعمل شيئاً آخر، وتعتقد المدرسة أن شيلا تريد فقط لفت الانتباه إليها، ولكن عندما استخدمت المدرسة أسلوب تحليل (ABC) أدركت أن «شيلا» تقترب من المدرسة عند رُفضت من رفيقتها، كما أن البنت الأخرى قد لاحظت أن «شيلا» تتودد إلي المدرسة وتستمتع بنجاح أفعالها، من خلال معرفة سبب الصعوبة التى تلاقيها «شيلا» فى اللعب الجماعى أدركت المدرسة أن كلا البنتين بحاجة إلى تغيير سلوكيهما، وقد ساعدت «شيلا» على تعلم طرق لتقبل المشاركة فى اللعب مع المجموعة، وفى الوقت نفسه وجهت البنت الأخرى للتفاعل الإيجابى مع شيلا .

مثال على عينة اكتشاف مشاكل التعليم

اسم الطفل :........... المدرسة :........... التاريخ والوقت :............. العمر :.......... الملاحظ :............نوع السلوك الملاحظ : أجتماعى/إنفعالى (كرمة تستخدم الضرب)			
الوقت	الحدث السابق	السلوك	العواقب
٢,٤١	تاكل كرمة وروز شيكولاته · تأخذ روز بعض من بسكويت كرمة	كرمة تضرب روز	روز تشتكى للمدرسة
٣,٢٠	ينظرجون إلى كتاب فى المكتبة ،تطلب كرمة الكتاب جون يرفض	تسحب كرمة الكتاب وتضرب جون	جون يضرب كرمة ثم يسحب الكتاب منها . تأخذ تاكيما كتابا آخر وتجلس على الأرض.

ويعرض الجدول (٢-٥) نموذج ملاحظة مطور للاستخدام فى مختلف أنواع الملاحظة. ويمكن أن يشرح ملخص السلوكيات المهمة الموجود الموجود فى أسفل الجدول فى تقرير سردى .

نموذج ملاحظة

اسم الطفل : ....

التاريخ : ....

الوقت : ....

الموقع : ....

الطفل الملاحظ: ....

العمر :..

نوع النمو الملاحظ :..

أهداف الملاحظ المستخدم: ....

أهداف الملاحظة: ....

المستخدم: ....

أهداف الملاحظة: ....

١ـ

٢ـ

٣ـ

الأسئلة التى أجيب عنها:

١ـ

٢ـ

٣ـ

وصف أسلوب الملاحظ (سردى،عينات زمنية، سجل مستمر، عينات حديثة).

ملخص السلوكيات المهمة المسجلة والتعليقات .

الأهداف الهرمية لبلوم

مستوى الفهم	الأفعال المستخدمة
المعرفة: -الإدراك والتذكر. القدرة على التذكر أو إدراك معلومات.	يخبر، يسمى يعرف، يحدد يذكر قائمة أشياء، يعين موقعاً.
الفهم : - القدرة على ترجمة المعلومات أو صياغتها بلغتك الخاصة. - إظهار الفهم.	يعيد صياغة، يصف، يناقش، يلخص، يشرح، يفسر يراجع، يوضح.
التطبيق : - القدرة على استخدام المعلومات أو تطبيق التعلم في أوضاع جديدة وظروف حياة واقعية.	يبنى، يطبق، يمارس، يظهر، يمثل.
التحليل : - القدرة على تجزئة المعلومات إلى مكونات أصغر. - تحديد مكونات أو أجزاء المعلومات وعلاقتها بالكل.	ينظم، يحل، يميز، يجرب، يقارن، يفرق، يربط.
التركيب : القدرة على تجميع مكونات منفصلة لعمل شيء متكامل جديدة. - القدرة على تجميع معلومات من مصادر متعددة وعرضها بطريقة جديدة.	يصمم، يخطط، يخترع، يطور، يركب، يؤلف.
التقويم : - القدرة على إصدار أحكام حول المعلومات المقدرة. القدرة على التقويم بناء على معايير أو محكات.	يقرّر، يحكّم، يستنتج، يقدر، يختار، يرجع، يفضل.

أما الجدول (٣-٢) فيعرض مثالاً على هرمية بلوم استخدام لعمل جدول مواصفات للرياضيات يغطي وحدة الجمع حتى العدد ٥ وقد تم في الجدول وضع هدفي الوحدة على اليمين ، ويصف الجدول مستويات هذه الأهداف على هرمية بلوم ، حيث يتطلب الهدف الأول من الطالب أن يكون قادرًا على تذكر حقائق الجمع ومسائلة وأن يفهم الحقائق ومسائلة وأن يطبق ذلك الفهم.

أما الهدف الثاني فيتطلب من الطالب أن يكون قادرًا على التحليل وحل المشكلة، وعند تصيم اختبار أو فقرات تقويم المدرس أن يعرف نوع ومستوى الفهم الذى تعكسه الفقرات وأن ينظم الاختبار بحيث يغطي بشكل مناسب كل مستويات الفهم .

نموذج تقويم بنائى للقراءة

الجمع حتى العدد ٥	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١,٢ أن يتذكر الطفل حقائق الجمع حتى العدد ٥	×	×	×			
٢,٢ أن يحل الطفل مسائل باستخدام مهارات الجمع التراكمية.	×	×	×	×		

أما الجدول (٣-٣) فيعرض مثالاً على جدول مواصفات خاصة بوحدة فى التصنيف لمستوى الروضة.

الجمع حتي العدد ٥	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
أ- التصنيف:						
١- يصنف الطفل الشيء بتسمية إحدى خصائصه.	×	×				
٢- يميز الطفل مجموعة من الأشياء ذات خصائص مشتركة عن بقية الأشياء المعطاة.	×	×	×			
ب - ملاحظة الفروق: أ- من مجموعة فيها أربعة أشياء يستبعد الطفل الشيء المختلف عن البقية .	×	×	×	×		
جـ - التصنيف من خلال الأسماء : أ- يصنف الطفل مجموعة من الصور فى مجموعتين باستخدام مسمى المجموعة .	×	×	×			
د- تصنيف التصميمات : أ- أن يكون الطفل قادراً على تصنيف الأشيـاء فى مجموعات حسب تصميمها مثلاً خطوط ، نقاط.	×	×	×			

جدول (٢-٣)

يصمم التقويم البنائى والتقويم الختامى بعد أن يحدد المدرّس ما سيتم قياسه من خلال تصميم جدول مواصفات للأهداف التعليمية التى تم تدريسها يبدأ بتصميم التقويم البنائى والختامى، وكلاهما يشتق من جدول المواصفات، تصمّم فقرات التقويم لقياس مستوى تحصيل الطفل على هرمية بلوم كما هو محدد في جدول المواصفات، تصمم فقرات التقويم فى كلا النوعين متكافئة لكن عمليات التقويم مختلفة، فالتقويم البنائى ليس اختباراً وإنما تقرير عن مدى الطفل، ويستخدم المدرّس التقويم البنائى لتحديد فيما إذا كان الطفل بحاجة إلى المزيد من العمل لتحقيق أهداف معينة .

وإذا كان الطفل بحاجة إلى خبرات تعليمية يتم تقديم نشاطات أخرى للطفل تعرف بالتصحيحية أو التقويمية ، أو النشاطات التصحيحية هى مصادر وخبرات تعلم تصمّم للوصول إلى الهدف التعليمى بطريقة مختلفة عن طريقة التدريس

التقليدى ، والغرض هنا هو توفير فعاليات ونشاطات مختلفة تتناسب واحتياجات الأطفال .

وإذا دلت استجابات الطفل على إتقان أوتمكن من خلال التقويم البنائى ، يقدم المدرس نشاطات إثراءية ، وهى نشاطات على مستويات أعلى فى هرمية بلوم ، فمثلاً إذا كان مستوى الإتقان فى جدول المواصفات على مستوى التطبيق، فإن الأطفال الذين أتقنوا المعلومات المقدمة أو تمكنوا منها فى التدريس الأولى قد يستفيدوا من النشاطات أو الفعاليات على مستوى التحليل أو التركيب أو التقويم.

- أما التقويم الختامى فهو النشاط التقويمى أو الاختبار النهائى لما تعلمه الطفل أو ما تمكن من إنجازه، ويعطى بهد الانتهاء من عملية التدريس وبالرغم من أن التقويم البنائى والتقويم الختامى متشابهان من حيث المحتوى فإن التقويم الختامى يستخدم فقط كاختبار ، وتشمل القرارات المتعلقة بكلا نوعى التقويم أشكال الفقرات واختيارها وطول الاختبار.

أشكال الاختبارات : على المدرس أن يحدد شكل الاختبار المناسب عند تصميم اختبارات الصف فمعظم أطفال ما قبل المدرسة يستجيبوا بشكل أفضل للمهام العلمية والأسئلة الشفوية ، وبالنسبة لأطفال الصف الأول الابتدائى على المدرسين أن يقللوا من استجابات الأطفال لمهام تتطلب قراءة أو كتابة قليلة ، على سبيل المثال رسم دائرة حول صورة أو وضع إشارة على الحل الصحيح أو وضع خطوط تجاه الإجابات الصحيحة .

وفى نهاية هذه السنة وكذلك مع أطفال الصف الثانى الابتدائى والثالث تزداد كمية القراءة والكتابة المتضمنة فى الاختبارات ، ومن الأمثلة على ذلك وضع صور عدة قطع معدنية أمام الطفل حيث يوصل خطاً أولاً بين كل قطعة واسمها ، ثم يكتب تحت صورة كل قطعة قيمتها العددية .

فقرات التقويم: بالإضافة إلى تحديد شكل الفقرات المستخدمة فى التقويم ، على المدرّس أن يطور فقرات تعكس جدول المواصفات الذى يمثل الأهداف المقومّة . ويعرض الجدول (٣-٤) مثالاً على وحدة القطع النقدية .

الجمع حتى العدد ٥	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
١ – أن يكون الطفل قادراً على تحديد النقود بالإشارة إليها بنسبة نجاح ١٠٠٪	×	×				
٢ – أن يزاوج الطفل كل قطع النقود واسمها بنسبة نجاح ١٠٠٪	×					
٣ـ أن يزاوج الطفل بين كل قطع النقود وقيمتها العددية بنسبة ١٠٠٪	×	×				
٤ – أن يصنف الطفل قطع النقود المتشابهة بنسبة نجاح ٨٠٪	×	×	×			
٥ – أن يجمع الطفل مجموعة من قطع النقود يقل مجموعها عن ١٠٠ بنسبةدقة ٨٠ ٪ .	×	×	×	×		

جدول (٣-٤)

أما فى مستوى ما قبل المدرسة فيمكن عرض مثال على جدول مواصفات فى وحدة التصنيف حيث يعرض على الطفل صورة لعدة أشياء شائعة فى الحياة ويطلب من الطفل تصنيف ، أو تحديد الشكل الشاذ فيها ، مثلاً عرض صور لعدة أقلام مختلفة وبينها كتاب أو صور لعدة أقلام مثل عرض صور لعدة فواكه وبينها مقص مثلاً.

تصميم الخبرات التعليمية:

بعد إعداد جداول المواصفات وأدوات التقويم البنائى والختامى تعد المعلمة نشاطات وفعاليات تدريس تمكن الطفل منتعلم المعلومات المتضمنة فى الهدف التعليمى، ويجب أن يناسب التدريس مستوى الهدف المحدد فى جداول

المواصفات، ويشمل العمل مع الأهداف التعليمية نشاطات التدريس التى تعدها المعلمة وكذلك المصادر الأخرى التى تستخدمها عادة لمساعدة الأطفال على ممارسة المفاهيم والمهارات وإتقانها.

تشتمل الأهداف التدريسية على هيكل الخبرات التعليمية التى ستقدم للأطفال للتفاعل معها وبالتالى اكتساب المفاهيم وإتقان المهارات ويدير المدرس دروسًا ونشاطات تتمحور حول الطفل تجعله قادرًا على التعامل مع المعلومات والمهارات، وعند التخطيط لهذه النشاطات، ويطور المدرس نوع النموذج المستخدم لوصف كل نشاط أفعالية وكيفية استخدامها، ويشمل ذلك وصف النشاط أو الفعّالية والهدف منها والمواد المستخدمة فى تطويرها وأية معلومات أخرى ذات صلة بها.

وعلى سبيل المثال يمكن استخدام أحدًا أهداف وحدة التصنيف التى ذكرت مسبقًا لوصف النشاطات الملائمة، ففى الجدول (٣-٣) كان الهدف فى المجموعة بـ«ملاحظة الفروق»، هو من فيها أربعة أشياء يستبعد الطفل الشىء المختلف عن البقية وقد تم تقويم هذا الهدف من خلال عرض عدة أشياء متشابهة على الطفل وإرشاده إلى استبعاد شكل واحد مختلف عن البقية، ويعرض الجدول (٣-٥) نشاطًا تعليميًا يمكن استخدامه مه الأطفال الصغار لممارسة المفهوم نفسه أولاً كنشاط تديره المعلمة ولاحقًا كنشاط ذاتى فى مركز التعلم فى المدرسة.

نموذج ملاحظة

الهدف:
من مجموعة فيها أربعة أشياء : يقوم الطفل باستبعاد الشكل الوحيد المختلف عن البقية.
المواد اللازمة:
- مجموعة من المكعبات ، ٥ من لون واحد ، ومكعب واحد من لون مختلف.
- مجموعة من الجرابات مختلفة الأنواع ، حذاء واحد.
- مجموعة من أوراق الشجر من نوع معين، ورقة شجر من نوع آخر.

نوع النشاط:
تديره المعلمة ، ثم يوضع لاحقًا فى مركز التعلم ، يمكن العمل على شكل مجموعةصغيرة.
وصف النشاط:
تقدم المعلمة المفهوم باستخدام المكعبات وتستخدم الكلمات: « يشبه » و« يختلف » لوصف النشاط ، ثم تقدم الجرابات والحذاء وتشجع الأطفال على تحديد الشيء المختلف، ثم عرض بعد ذلك أوراق الشجر، وكخطوة أخيرة تسأل المعلمة الأطفال أن يجدوا أمثلة من داخل الصف على أشياء متشابهة وأخرى مختلفة وأن يكونوا مجموعات تشبه الأمثلة التى قدمت لهم (٣ أشياء متشابهة وواحد مختلف) ويشجع كل طفل على وصف ما جمعه.

جدول (٣-٥)

تصميم الأنشطة الإثرائية :
تستخدم قوائم المراجعة الخاصة بالمناهج فى مرحلةالصفوف الابتدائية بالطريقة نفسها ومن أجل تحقيق الهدف نفسه، ولكن قوائم المراجعةالخاصة بالنمو تضيف بعد النمو إلى أهداف المناهج ، ولأن مستوى نمو الطفل عامل مهم فى تحديد نوع الخبرات التعليمية التى يستخدمها المعلم ونقدم فى نهاية هذا الفصل أمثلة للأنشطة الإثرائية.
قوائم المراجعة تستخدم كتطبيقات لنمو الطفل من خلال سنوات الطفولة المبكرة وتحقيق الأهداف التالية
١- فهم النمو .
٢- تشكيل إطار لتطوير البرنامج .
٣- تقويم النمو والتعلم .

قوائم المراجعة كدليل لفهم النمو :

تنظم كل قوائم المراجعة لوصف جوانب مختلفة للنمو بما فى ذلك النمو الاجتماعى والحركى والمعرفى . وتشير فقرات أو عبارات قائمة المراجعة فى كل موضوع وفى كل عمر أو مستوى نمو إلى كيفية تقدم الطفل من خلال النضج والخبرة . وعندما ينظر المشرفون والوالدان والمدرسّون إلى قوائم المراجعة يمكنهم متابعة سلسلة النمو وأن يكونوا واقعيين فى توقعاتهم من أطفالهم ، ويعرض الجدول (٦-٢) جزءاً من قائمة مراجعة خاصة بالنمو الجسمى عند أطفال ما قبل المدرسة .

قوائم المراجعة كدليل لتطوير البرنامج :

تصف قوائم المراجعة كل جوانب النمو لذلك فإنها تستخدم كدليل فى تخطيط خبرات التعلم للأطفال الصغار . وبالنسبة للمناهج ، فليس شرطاً أن يوصف المنهج دائمًا بمحتواه كالعلوم والأدب والدراسات الاجتماعية كما هو شائع فى المدارس الابتدائية وإنما يمكن أن يتبع المناهج الخبرات والفرص التعليمية التى يجب أن تتوفر للأطفال فى سنوات الطفولة المبكرة ، ولهذا فلدى المعلمات والمشرفين الذين يقومون بتحقيق أهداف قوائم المراجعة لنشاطات التعلم التى تناسب الأطفال .

ولأن قوائم المراجعة تُنظم حسب مستوى النمو أو العمر، فإنها تستخدم كدليل أو مرشد للتأكد من تسلسل التعلم لأنها تمكن من مطابقة الخبرات المستخدمة مع القائمة للتأكد من أنهم يستخدمون المستوى المناسب من التعقيد أوالصعوبة، ونموذج إعادة إخبار القصة الموضحة فى الجدول (٤-٢) يحتوى أهداف ومهارات إعادة القصص .ومن خلال دراسة فقرات قائمة المراجعة ومستوى أداء الطالب فى الخبرات السابقة ، يستطيع المدرس أن يخطط للتدريس والنشاطات المستقبلية ، ونظراً لأن قوائم المراجعة تتضمن صفوف رياض الأطفال وحتى الصفوف الابتدائية الأولى، فإن يمكن تكيف مدى من مستويات القراءةوالكتابة، ويمكن للمدّرس أن يرفق عينات من إنجاز الطفل لاستخدامها فى ملفه.

كذلك تساعد قوائم النمو المدرسين والمشرفين على تخطيط متوازن للنشاطات ومع التركيز الحالى على المواضيع الأكاديمية حتى فى برامج ما قبل المدرسة، ويشعر المدرسين بأنهم مجبرين على تطوير برامج تعليمية محددة فى القراءة والكتابة والرياضيات، ويجد مدّرس ما قبل مرحلة المدرسة نفسه محصوراً بين التأكيد على الأساسيات والتعليم الملائم للنمو والقائم على أن الأطفال الصغار يتعلمون منخلال التعلم النشط والتفاعل مع المواد والأشياء، وتساعد قوائم االنمو مدرسى مرحلة ما قبل المدرسة على إبقاء توازن بين التعلم الملائم لنمو الأطفال والضغط لإعداد الأطفال للصف الأول الابتدائى .

وفى التخطيط لبرامج التدخل المبكر على المعلمين أن يشركوا استخدام مراكز التعلم فى الخبرات الصفية، وتستخدم قوائم النمو كدليل إرشادى فى اختيار المواد التعليميةالمناسبة لاستخدامها فى مراكز التعلم لدعم المناهج والتدريس

،فعلى سبيل المثال ، قد تكون قائمة النمو الخاصة بالمهارات الحركية الصغيرة لطفل عمره ٥ سنوات كما يلى :

- قص ولصق تصاميم مبتكرة.
- إنشاء أجسام معروفة من الصلصال.
- ربط الأحذية.
- وضع عشرين مكعباً فى مجسَم واحد.
- رسم تصميم معين أو نقله.
- نسخ رسائل.
- نسخ أعداد.

ومن خلال دراسة السلسلة السابقة تدرك المعلمة أن نشاطات القص واللصق يجب أن تكون جزءاً من مراكز التعلم ومنذ بداية السنة ، ولاحقاً عندما تتطور مهارات النسخ والكتابة فإن الموارد اللازمة لها سيتم توفيرها ، ولهذا فإن قائمة المراجعة تساعد المدّرس فى تحديد ما يريد لمراكز التعلم مع استمرار السنة الدراسية أو تقدمها .

وأن معدل النمو يختلف من طفل لآخر يسمح تسلسل النمو فى قائمة

المراجعة للمدرس بأن يجعل المواد التعليمية مختلف لتناسب كل الأطفال، فبعض الألعـاب أو النشـاطات أوالمواد يمكن أن توضع فى مـركـز التـعليم وتخـصص لحاجـات أو اهتمامات معينة للأطفال ، وهذه المواد توفر وسائل أو طرقاً للتعلم الفردى ، وتساعد قائمة المراجعة كذلك فى تحديد تسلسل التعلّم من السهل إلى الصعب ، وصعوبة المفهوم أو الهدف تؤدى إلى اختيار مواد تعليمية تناسب أطفالاً متقدميين فى النمو.

قوائم المراجعة كدليل لتقويم التعلم والنمو :

إن توفير معلومات عن كيفية نمو الأطفال وتعلمهم هو أحد المتطلبات المهمة لبرامج الطفولةالمبكرة، وعلى المدرسين أن يعرفوا كيف يتقدم نمو وتعلم الأطفال، وعليـهم كـذلك أن يكونوا قـادرين على مناقـشـة ذلك مع الوالدين والمدرسين الآخرين والعاملين فى المدرسة، ويستخدم الجدول (٤-٢) كجزء من قوائم من قوائم مراجعة خاصة بالنمو لتحقيق مثل هذه الأهداف .

وبما أن قوائم المراجعة تغطى كل جوانب النمو فإنها تسمح للمدرسين بمتابعة نموالأطفال كأفراد وكمجموعة، وعندما يحتفظ المدرسون بسجلات ثابتة لكل طفل فإن بإمكانهم تزويد الوالدين بالمعلومات الضرورية عن نمو طفلهم، فتتوفر للوالدين عندئذ صورة واضحة عما يحدث ففى المدرسة وعما يستطيع طفلهم إنجازه .

ويدرك المدرّسون الذين يستخدمون قوائم النمو لتقويم نمو الأطفال ورصده ومتابعة أن لديهم فهماً أكبر لكل طفل فى الصف مقارنة بما قبل ذلك ، وإذا ما استعمل المدرس قوائم المراجعة الخاصة بالنمو لمتابعة تطور الحركات المهارية الكبيرة عند الأطفال فإنه سيكون على وعى بكيفية تقدم الأطفال وملاحظة الفروق الفردية بينهم فى النمو .

التقويم بقوائم المراجعة :

تستخدم المراجعة كإطار لتطوير المناهج والتدريس وتستخدم كذلك فى التقويم، وأهداف المناهج فى تخطيط الخبرات التعليمية يمكن أن تستخدم كذلك فى تقويم أداء الأطفال على هذه الأهداف وبعد أن تستخدم سلسلة من

النشاطات لتوفير فرص للتعامل مع المفاهيم أو المهارات الجديدة، ويقوم الأطفال لتحديد مدى نجاحهم فى تعلم المهارات أو المعلومات الجديدة. ويمكن أن يتم التقويم من خلال الملاحظة أثناء تأدية نشاط أو فعالية التعلم أو من خلال مهام تقويم محددة.

قائمة المراجعة:

تحتاج المعلمة إلى إجراء تقويم منتظم وخصوصًا فى بداية العام الدراسى أو نهايته، أى تقويم سلسلة من الأهداف فى وقت واحد فى مثل هذه الأوضاع يحدد عدد الأهداف التى يمكن تقويمها فى وقت واحد كما يحدد المهام أو النشاطات المطلوب القيام بها مع الطفل أو مع مجموعة صغيرة من الأطفال، وتقدم الفعاليات بالطريقة نفسها تقديم الدرس، مع هدف إضافى وهو تحديث التقويم وتسجيلة ،وتنظيم نشاطات التقويم بناء على التقدم تؤدون مجموعة واحدة من المهام والآخرون يقومون بأداء مجموعة أخرى مختلفة من المهام .

ويحدد لكل نوع من التقويم وقت ومكان، وكلما زادت خبرة المعلمة فى دمج عملية التقويم فى البرنامج التدريسى أصبحت أكثر سهولة ، فمن الضرورى استخدام الإستراتيجية الأسهل والأكثر توفيراً للوقت .

نموذج لقائمة مراجعة النمو

الجسمى

النمو الجسمي والصحة	الأول الثانى الثالث
١ – يتحرك باتزان وسيطة .	ليس بعد أثناء العملية إتقان
٢– يشكل الحركات للتسهيل.	ليس بعد أثناء العملية إتقان
٣– يستخدم القوة ويسيطر عليها لإنجاز مهام بسيطة.	ليس بعد أثناء العملية إتقان
٤– يستخدم ارتباط العين باليد لإنجاز مهام معينة.	ليس بعد أثناء العملية إتقان
٥– يظهر بداية سيطرة فى الكتابة والرسم واستخدام أدوات الفن.	ليس بعد أثناء العملية إتقان
٦– يظهر بعض مهارات العناية المستقبلية بالنفس.	ليس بعد أثناء العملية إتقان
يتبع قواعد الصحة والسلامة الأساسية .	ليس بعد أثناء العملية إتقان

جدول (٤-١)

قائمة مراجعة لإعادة القصة

نموذج تقويم

اسم الطفل :............ الصف :................ عنوان الكتـاب: ....

المدرس :.................. التاريخ :................ المؤلف : ....

	صعوبة النص	الاستجابة
☐ الطفل قرأ القصة	☐ عالى	☐ إعادة شفوية
☐ القصة قُرأت للطفل	☐ متوسط	☐ إعادة صورية (رسم مرفق)
	☐ متقدم	☐ إعادة كتابية (مرفق)

تركيب القصة	متضمن تعليقات بعد التذكير
- يبدأ إخبار القصة من بدايتها . - يسمى الشخصيات الرئيسية فى القصة. - يسمى الشخصيات الأخرى فى القصة . - يخبر أين حدثت القصة . - يخبر متى حدثت القصة . - يحدد هدف القصة أو مشكلتها . - يغطى معظم الأحداث الرئيسية - يذكر الأحداث بشكل متسلسل. - يذكر كيف حلت المشكلة أو حقق الهدف	

جدول (٤-٢)

قائمة مراجعة للرياضيات

اسم الطفل :...................... التاريخ:.............. العمر : ....

مدّرس الرياضيات : .... الوحدة :........... المرشد: ....

الإعداد

١- يعرف المفردات

نفس - مختلف - أكثر - أقل - قبل - بعد

٢- يحفظ الأعداد :

١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠

٣- يعد الأشياء :

١ س- ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠

٤- يطابق مجموعات متكافئة بأشياء مجسمة.

٥- يعيد إنتاج مجموعات متكافئة بأشياء مجسمة .

٧- يطابق أزواجاً متشابهة .

٨- يقارن مجموعات غير متكافئة بأشياء مجسمة .

٩- يعيد إنتاج مجموعات غيرمتكافئة بأشياء مجسمة .

١٠- يصنف أشياء باستخدام أكثر من طريقة تصنيف واحدة .

١١- يطابق الأعداد.

١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠

١٢- يحدد الأعداد :

١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠

١٣- يكون مجموعات من الأعداد :

١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

١٤- يسمى الأعداد

جدول (٤-٢)

القياس

أ- الخطى:

١ - يطابق الأجسام

٢ - يقارن الأطوال

٣- يرتب بالتسلسل

ب- الوزن:

١ - يصنف الأشياء حسب وزنها: ثقيلة - خفيفة

٢ - يقارن الأشياء حسب الوزن: ثقيلة - خفيفة

٣- يقارن استعمالاً للتوازن .

٤ - يحدد وسائل لقياس الوزن .

تابع جدول (٤-٣)

قائمة مراجعة للرياضيات

المستوى الأول

الاسم:............... التاريخ:.................. العمر:......................

مدرس الرياضيات:.......... الوحدة:................ المرشد:...............

الإعداد

١- يعرف المفردات:

نفس - مختلف - أكثر - أقل - قبل - بعد

٢- يحفظ الأعداد:

١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠

٣- يعد الأشياء:

١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠

٤- يطابق مجموعات متكافئة بأشياء مجسمة.

٥- يعيد إنتاج مجموعات متكافئة بأشياء مجسمة.

٦- يطابق أزواجاً متشابهة.

٧- يطابق أزواجاً غير متشابهة.

٨- يقارن مجموعات غير متكافئة بأشياء مجسمة.

٩- يعيد إنتاج مجموعات غير متكافئة بأشياء مجسمة.

١٠- يصنف أشياء باستخدام أكثر من طريقة تصنيف واحدة.

١١- يطابق الأعداد.

١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠

تابع جدول (٤-٣)

ملف الإنجاز:

إن استخدام ملف الإنجاز فى التقييم يحقق فهم مبادئ النمو وخصائصه لذلك نعرض أمثلة لكيفية تنظيم ملفات إنجاز حسب مرحلة النمو أو حسب برنامج التدخل.

تنظيم ملفات الإنجاز وفقاً للنمو:

إحدى الطرق المنطقية لتنظيم ملفات الإنجاز فى مرحلة ما قبل الدراسة أو مرحلة المدرسة الابتدائية هى وفقاً لنوعية النمو، لذا قد يفصل المعلم فى ملف الإنجاز بين النموالحركى والنمو الاجتماعى والعاطفى والنمو اللغوى والنموالمعرفى. وفيما يلى بعض الاقتراحات لتنظيم مثل هذه الملفات.

نشاطات فنية:

- رسومات لأحدث أو أشخاص أو حيوانات، وقد يوفر الطفل بعض الوصف أو الشرح لهذه الرسومات للمدرس أو والدية.
- صور لمشاريع أو مقاطع بناء غير اعتيادية مع تسميةالصور وتاريخ التقاطها.
- ملصقات أو أمثلة أخرى لاستخدام الطفل لوسائط مختلفة عند تصميم صورة ما.
- عينات من طباعة الطفل.

• نشاطات حركية:

- ملاحظات مسجلة من قبل المدّرس أو مصورة لحركات ونشاطات الطفل داخل الصف وخارجه تعكس المهارات المكتسبة عند الطفل.
- ملاحظات، وصور، وأشرطة فيديو، وسجلات سردية تظهر مهارات الطفل وتقدمة فى النشاطات الموسيقية وحركات الأصابع.
- ملاحظات من مقابلات المدرس مع الطفل حول ألعابه المفضلة فى المدرسة.

نشاطات رياضيات:

- صور للطفل وهو يقيس أو يعيد أجزاء محددة كجزءمن نشاطات إعداد طعام.

- رسومات سجل عليها الطفل عمليات مثل الإنبات ودورة الماء وطول النهار.
- عينات عمل تظهر فهم الطفل لعدد من مفاهيم الأعداد.
- عينات عمل، وملاحظات المدرّس، وأشرطة مقابلات فهم الطالب وإدراكة للمفاهيم المقدمة.
- صور وبيانات جمعت قوائم المراجعات ومقابلات الأطفال التى توثق فهم الطالب وإدراكة للمفاهيم المقدمة ومستواه فى الاكتشاف ووضع الفرضيات وحل المشكلات (يجب أن يعتمد التوثيق على مرحلة النمو التى مر بها الطفل خلال إعداد الملف).

اللغة والقراءة والكتابة:

- تسجيل لإعادة الطفل قراءة القصص التى كتبها أو قدمها لوالديه أو المدرسة أو لزميله.
- أمثلة من عينات كتابات الطفل.
- نسخ من الإشارات أو العناوين أوالأسماء التى أعدها الطفل.
- أسماء عناوين كتب قرأها الطفل أو قرأت له من قبل المدرسين أو الوالدين أوغيرهم.
- نسخ من القصص أوالقصائد أو الأغانى التى ألفّها الطفل
- تسجيل لمقابلات مع الطفل تبين زيادة كلمات الطفل وتحسين مهاراته فى استخدام اللغةمع الوقت.

النمو الشخصى والاجتماعى:

- ملاحظات المعلمة وسجلاتها السرية التى توثق التفاعلات بين الطفل وأقرانه، بحيث تشير هذه التفاعلات إلى قدرة الطفل على خيارات وحل مشكلات مدى تعاونه مع الآخرين.
- ملاحظات المعلمة وسجلاتها السرية وتسجيلات الفيديو التى توثق لأحداث فى رحلات ميدانية، مثل هذه الأحداث قد تشير إلى وعى الطفل الاجتماعى.
- ملاحظات من لقاءات المعلمة مع والدى الطفل.

تنظيم ملفات الإنجاز حسب الموضوع

قد تُفضل المعلمة أحياناً تنظيم ملف الإنجاز حسب الموضوع الدراسى، إذا ما تم استخدام هذا المنهج فعلى المعلمة أن تقرر أولاً هل سيستخدم ملف إنجاز مستقل لكل موضوع؟ وفى حالة استخدام تجميع شامل لأعمال الطفل فإن من الضرورى توفير تقويم المدرس وبيانات أخرى فى الملف وقد اقترح باتزل (Bat-zle,1990) المحتويات التالية لملف الإنجاز.

١ – اختبارات ومقاييس:

- اختبارات معيارية.
- اختبارات الحد الأدنى للكفاية.
- اختبارات محكية المرجع.
- اختبارات فصول أو وحدات.

٢ – عينات مواد البرامج:

- قائمة بالقراءات داخل المدرسة.
- قائمة بالقراءات فى البيت.
- أشرطة قراءة.
- ملفات كتابة
- عينات كتابية.
- عينات إملاء.
- فنون جميلة
- محتويات أخرى.
- رياضيات.
- فنون جميلة.
- محتويات أخرى.

٣– ملاحظات المعلمة ومقاييسها:

مراقبة الطفل والسجلات السردية.

- السجلات المستمرة.
- قوائم التقدم والنمو.

- اختبارات من إعداد المعلمة.
- معايير التصحيح.
- محاضرات اللقاءات.
- ملخص النتائج.

٤ - قوائم وأدوات المسح:

- قائمة مسح القراءة.
- قائمة مسح القراءة غير رسمية
- قائمة مسح الكتابة.
- استبانة الوالدين وملاحظتهم وتقويمهم.
- أمور أخرى.
- أشرطة أو صور لعرض درامى.
- عرض شفوى.
- قائمة مسح القراءة الشفوية.
- الإذاعة الشفوية.

نموذج لتصميم ملف إنجاز

ورقة عمل لتصميم ملف الإنجاز
يجب أن يجيب ملف إنجاز طلباتك على أربعة أسئلة
على الأقل يمكن استخدام هذه الورقة بتصميم إنجاز الطفل
١- ما الذى يحتاج إلى تقويم ؟

....

....

٢- من الذى سيقوم بعملية التقويم ؟

....

....

٣- كيفية يتم تجميع البيانات وتحليلها؟

....

....

ماهى المكونات التى سيتضمنها ملف الإنجاز ؟

ملاحظات / سجلات سردية	تقويم غير رسمى لمهارات محددة
قوائم مراجعة	تقويم الطالب الذاتى
عينات عمل	سجلات اللقاءات
تقويم رسمى لمهارات محددة	أنواع مختلفة من القراءات والعناوين
....	....
....	....

٥- أضف أية أسئلة أخرى ترى أنها مهمة ؟

تابع جدول (٥-١)

اختبار أنواع التقويم فى ملف الإنجاز :

من مهام المدرس الأساسية هنا هى اختيار أنواع التقويم التى سيحتويها ملف الإنجاز، فبناء على الهدف من ملف الإنجاز تقرر المعلمة أنواع التقويم التى توضع فيه. وفى هذا الشأن اقترح البعض ضرورة أن يكون هناك توازناً بين العملية والمنتج (Barbour& Desuean 1998). كما يجب أن تشمل مكونات الملف على مقاييس تقويم تقليدية وأداء عملى ونتائج ملاحظات، ويجب أن تلائم أنواع التقويم المختار أهداف استخدامها، ويوجد نموذج وملف الإنجاز كما فى الجدول (٥-٢).

أهداف أنواع التقويم المستخدمة فى ملف إنجاز

• عينات العمل :	• العقود :
للتقويم	لإدارة السلوك
للتشخيص	لتطبيق تقويم ذاتى
للتقويم طويل الأمد	لتقويم عادات إنجاز الأعمال
لإجراء تقويم ذاتى	لتطبيق خطة ذاتية
للاختيار الذاتى لأفضل الأعمال	لإدارة المتعلم لنشاطات التعلم
	للتغذية الراجعة حول اهتمامات الطفل
• المذكرات :	لحفظ السجلات
لاستجابة الطفل	
لمتابعة التقدم	• الفيديو :
للتعبير عن الفهم	للتقويم من خلال الملاحظة
لحل المشكلات	لتحديد التقدم
للتقويم الذاتى	لتحديد التقدم
للتعبير الذاتى	لتقويم عميات التعلم

جدول(٥-٢)

أهداف أنواع التقويم المستخدمة فى ملف إنجاز

• المقابلات : لتغذية راجعة محددة. لتقويم إدراك المفاهيم. لمراقبة عمليات التفكير. لتقويم المهارات. لتقويم التقدم. **• المقالات:** للاتصال والتغذية الراجعة. لتحرير الكتابة من قبل الأقران. لبناء الدعم. لبحث الإبداع. لحل المشكلات. **• قوائم المراجعة ومقاييس التقدير :** لتقويم ورصد النمو ورصد التقدم والإتقان. لتقويم ورصد نتائج المهام. للتخطيط للتدريس. لتقويم عملية التدريس **• الاختبارات والمهام والملاحظات التى يصممها المدرس:** لتقويم المهارات. لتقويم العمليات المعرفية. لتوثيق التقدم. لتحديد الأحقية لبرنامج خاص للمسح. لتحديد مجال تقريبى للنمو.	للتقويم الذاتى. لتقويم الوالدين. لإظهار المهارات. لحفظ سجل إلكترونى. **• مهام محكية المرجع :** لعرض تطبيق. لتطبيق التعلم. **• تقويم المجموعة :** لتقويم أداء المجموعة. لتقويم التدريس. لتقويم التقدم فى البرامج. لتقويم المهارات. لتقويم تقدم الطفل فى التعلم. لتقويم تقدم الطفل فى التعلم التعاونى. **• الملخص :** لتقويم المعلمة لمدى تقدم الطفل. للتقويم الختامى. للتقرير للوالدين. للمسح لبرامج خاصة.

تابع جدول (٥-٢)

ويمكن لمعلمة رياض الأطفال الراغبة فى اختيار أنواع من التقويم لملف إنجاز شامل لمرحلة الروضة أو ما قبل المدرسة أن يستخدم عدة أنواع من التقويم منها على سبيل المثال التقدم فى الكتابة والقراءة فى قائمة مراجعة أو معيار تصحيح أو غيرها لتحديد تقدم الطفل ويعرض الجدول (٥-٣) سجلاً لتقدم الطفل فى مهارة القراءة .

أهداف أنواع التقويم المستخدمة في ملف إنجاز

الطفل:	
الكتب التى قرأها بصعوبة	
تاريخ القراءة	عنوان الكتاب
الكتب التى قرأها بطريقة اعتيادية	
تاريخ القراءة	عنوان الكتاب
ملاحظات أخرى	

جدول (٥-٣)

أمثلة على الأنشطة الإثرائية في العلوم

النشاط الإثرائي:-

- المجال المغناطيسي:

- الأهداف السلوكية :

(ا) يشرح مفهوم المجال المغناطيسي .

(ب)يخطط المجال المغناطيسي باستخدام برادة الحديد .

المواد والأدوات : مغناطيس – ورق مقوى – برادة حديد – لوح من الزجاج .

- الإجراءات:

(ا) ضع مغناطيس على هيئة متوازى المستطيلات على المنضدة .

(ب) ضع ورقة مقواه أو لوحًا من الزجاج فوق المغناطيس بحيث يكون المغناطيس أسفل المنتصف.

(ج) انثر برادة الحديد على الورقة أو اللوحة

(د) اطرق الورقة أو اللوحة بإصبعك عدة مرات .

(هـ) استخدم الخطوات السابقة فى تنفيذ المهام العقلية التالية :

(١) ما الكيفية التى تأخذها الخطوط فى المجال المغناطيسى ؟

(٢) إذاً .... ماالمقصود بالمجال المغناطيسى ؟

(٣) ارسم رسماً يوضح الكيفية التى تترتب بها برادة الحديد ؟

- **التغذية الراجعة:** قارن بين إجابتك والإجابة التالية .

-**المجال المغناطيسى:** هو المنطقة المحيطة بالمغناطيس والتى تظهر فيها أثار المغناطيس وهذا المجال لايرى ولكن يمكن إدراكه .

النشاط الإثرائي:

القصة العلمية:

المشكلة:

ما قصة اكتشاف المغناطيس؟

الأهداف السلوكية:

(أ) يذكر قصة اكتشاف المغناطيس.

(ب) يشرح مفهوم المغناطيس.

(ج) يقارن بين المغناطيس والمغناطيسية.

- **المواد والأدوات:** شفافية ـ سبورة ضوئية.

- **الإجراءات:**

(أ) تقديم قصة اكتشاف المغناطيس علي شفافية تعرض بواسطة السبورة الضوئية.

(ب) مناقشة التلاميذ فى استنتاج مفهوم المغناطيس من القصة السابقة.

(ج) استخدام الخطوات السابقة فى تنفيذ المهام العقلية الآتية ـ

ما المقصود بالمغناطيس؟

ما الفرق بين المغناطيس والمغناطيسية؟

(د) **التغذية الراجعة:** قارن إجابتك بالإجابة التالية:

المغناطيسية: قوى إجابتك بالإجابة التالية.

المغناطيس: الحجر الذى يمتلك خاصية المغناطيسية أو للجذب.

أنواع الأنشطة:

أ- أنشطة مفتوحة النهاية:

هى أنشطة إثرائية لا تتبع نظام الخطوة خطوة فى التعلم وتمكن المتفوق من الوصول إلى النتائج مثل الاستقصاء التعاونى.

ب- أنشطة قيادة الصف:

تستخدم هذه الأنشطة فى البرامج المدرسية التعليمية اللاصفية وفيما يمارس المتفوق أدواراً مختلفة مثل التخصص المرجعى.

ج- استخدام التكنولوجيا والعمليات العقلية:

وتتضمن هذه الأنشطة الاستخدام الشامل لعمليات الاتصال والتصنيف والتنبؤ. وتكنولوجيا التعليم واستخدام الكمبيوتر فى تطوير القدرات البحثية.

د- أنشطة تدعيم الجمهور الفائقة:

مثل استخدام توفير فرص منهجية إضافية.

وتشمل هذه الأنشطة نوادى العلوم وشبكة الإنترنت.

توصيات ترتبط بعلاقة الأنشطة الإثرائية بالتفكير الناقد:

يوجد عدة توصيات ترتبط بالأنشطة الإثرائية وعلاقتها بالتفكير الناقد:

١- تشجيع التلاميذ المتفوقين على استخدام الأنشطة الإثرائية فى ممارسة النقد البناء وتنمية قدراتهم على مزاولة عملية التفكير الناقد. Critical Thinking.

٢- استخدام أنشطة إثرائية مفتوحة النهاية مثل الاستقصاء التعاونى فى تدريس العلوم للمتفوقين.

٣- استخدام التكنولوجيا والعمليات العقلية والرياضيات فى تدريس العلوم للمتفوقين بحيث يستعمل المتفوق القياسات الدقيقة وعمليات العلم لتنفيذ المهام الإثرائية.

٤- مراعاة الربط بين النظريات والمفاهيم العلمية وتطبيقاتها العملية وما يدرسه التلميذ المتفوق فى المدرسة وما ينفذه فى الحياة.

٥- إدخال العمل إلى التعليم لتهيئة التلاميذ المتفوقين لأداء دورهم فى الحياة بصورة أفضل من خلال التركيز على الأنشطة الإثرائية العملية.

٦- اتباع أساليب أكثر تصوراً فى عملية تدريس العلوم للمتفوقين حتى يكون التدريس تطبيقًا من خلال العمل Learning by doing بحيث يأخذ المعلم دور المدرب Coach والتلميذ المتفوق دور المنفذ والمفكر Thinker and doer.

٧- إعادة النظر فى نصاب ومحتوى منهج العلوم الذى يدرس بمراحل التعليم العام بحيث يشبع حاجات وقدرات التلاميذ المتفوقين وينمى لديهم مكونات التفكير والناقد.

٨- استخدام الأنشطة الإثرائية فى تنمية مهارات التفكير التى ترتبط موضوعاتها بحياة التلميذ المتفوق واحتياجاته الفعلية ومن بين الموضوعات المقترحة استخدام الأنشطة الإثرائية فى تدريسها.

أ- الأجهزة الكهربائية المنزلية (تشغيلها ـ صيانتها البسيطة).

ب- أجهزة التكيف والتبريد المنزلية.

ج- أعمال التسقيف والديكور.

٩- دعوة المتخصصين فى مجال الكمبيوتر والتربية العلمية لبناء وتصميم مشروعات وبرامج تعتمد على الاتصال عن بعد Telecommunication وقواعد البيانات فى تدريس بعض الموضوعات العلمية مثل:

أ- الآثار السلبية الناجمة من استخدام الدواء.

ب- الحفاظ على التراث الطبيعى والموارد.

ج- تدوير القمامة.

أمثلة لبعض الأنشطة والمواد الإثرائية لتدعيم التعليم فى اللغة الإنجليزية (تجربة سعودية):

يتم تدريسها كمنهاج إضافى إثرائى معتمد من وزارة المعارف للمرحلة الابتدائية، من الصف الأول الابتدائى وحتى السادس الابتدائى، حيث تدرس

سلسلة Let`s Learn English. أما المرحلتان المتوسطة والثانوية فيتم تدريس المنهج الحكومى إضافة إلى منهج آخر مختار من قبل إدارة المدارس ومعتمد من وزارة المعارف وهو سلسلة The World through English، وهذه المناهج تساعد على تمكين الطلاب من مهارات المحادثة والاستيعاب والتواصل مع الآخرين.

آلية التنفيذ:

توفر المدارس أحدث مختبرات اللغة الإنجليزية، ووسائل تكنولوجيا التعلم، .ومكتبة إلكترونية متطورة، لتمكين كل طالب من تنمية مهاراته فى تعلم هذه المادة، وتطوير خبراته، كما يستفاد من مختبرات الحاسب الآلى فى تعليم اللغة الإنجليزية من خلال برامج منتقاة، وبذلك يتحقق هدفنا المنشود بإعداد أجيال متعلمة قادرة على مواكبة متطلبات العصر.

ويقوم بتدريس هذه المادة معلمون يحملون أعلى الشهادات العلمية والتربوية، يتم اختيارهم بدقة بالغة، وتقدم لهم برامج تدريبية خاصة قبل الخدمة، وعلى رأس العمل، ويتابع المادة جهاز إشرافى يتفرغ يقوم بإعداد المواد التعليمية وأوراق العمل، والقيام بأعمال التشخيص والتقويم الدقيقتين للطلاب الضعاف ويضع الطرق العلاجية المناسبة لتحسين مستواهم.

ويتم إجراء اختبارات تشخيصية مقننة بداية كل عام دراسى لتحديد مستويات مختلفة (Groups) حسب إتقانهم لمهارة اللغة، وعادة تنقسم المستويات إلى:

- المستوى الأول (A) ويشمل الطلاب المتميزين فى اللغة الإنجليزية.
- المستوى الثانى (B) ويشمل الطلاب ذوى المستوى الجيد فى اللغة الإنجليزية.
- المستوى الثالث (C) ويشمل الطلاب الذين هم دون المستوى الثانى.

تشير إيمان الكردى (٢٠٠٥) إلى بعض الإستراتيجيات الإثرائية فى اللغة الإنجليزية منها:

١- The Warmers: هى إستراتيجية تركز على تحفيز الأداء والاستعداد له.

٢- وهو يسمى بـ The Warmers.

وكما يظهر لنا فإن هذه الكلمة مشتقة من الفعل الإنجليزى Warm Up.

ويشير هذا الفعل إلى الاستعداد لأداء أى رياضة تتطلب مجهوداً بدنياً وذلك بممارسة بعض التمارين الخفيفة قبلها. وكما يدل الاسم الإنجليزى للكلمة فإن هذه الأنشطة مثل تمارين التسخين للرياضى، فكما أن الرياضى بحاجة إلى هذه التمارين قبل ممارسة أى من أنواع الرياضة حتى يهيئ عضلاته، كذلك الحال مع الطالب فإنه محتاج إلى تحفيز خلايا مخه وتنشيطها ببعض الأنشطة الخفيفة. إذاً أنا لا أتكلم عن التهيئة الحافزة بمعناها القديم الذى يعتمد بالدرجة الأولى على المعلم فى أسلوب سردى قصصى بحت، وهو أسلوب له مزاياه وما زال محتفظاً بأهميته، إلا أنها اليوم تطورت وتشكلت فى صور مختلفة وأنواع متعددة فما يصلح لمادة لا يصلح لأخرى وما ينجح فى درس لا ينجح فى آخر. ولئن كانت هذه التهيئة مهمة فى جميع المواد فإن أهميتها تتأكد فى مادة اللغة الإنجليزية. إذ أنها تهيئة نفسياً للانتقال إلى أجواء لغوية جديدة بعيداً عن اللغة الأم. وهذا الانتقال لا بد أن يكون بطريقة سلسة مريحة بحيث تضمن للمتعلم الراحة النفسية والاسترخاء والانتباه والتيقظ وهى أهم شروط نجاح العملية التعليمية.

فما هذه الأنشطة؟ يعرفها Gareth Rees فى كتابه Lesson plan بقوله: هى أنشطة قصيرة وخفيفة تقوم على تفاعل المتعلمين تكون فى بداية الدرس وذلك لعدة أسباب. وأول هذه الأسباب وربما أكثرها أهمية هو أنها تثير حماس الطلاب ثم أنها تهيئهم وتعدهم لاستقبال المعلومات، وأخيراً توفر هذه الأنشطة فرصة الانتقال السلس إلى عوالم لغة أخرى غير اللغة الأم، ومن ثم تسهل على المخ استيعاب كل ما يتعلق بهذه اللغة.

وتهدف هذه الأنشطة أحياناً إلى مراجعة بعض المهارات والجوانب اللغوية التى سبق التطرق إليها فى دروس سابقة وهى أحيانا المدخل إلى الجديد من الدروس. وعادة لا تمت بأى علاقة بما قبلها أو بعدها من دروس، فهى مستقلة. ولا ضرر فى ذلك إذا أخذنا فى الحسبان أنها تخدم متعلم اللغة الإنجليزية فى جميع الأحوال عن طريق استدعاء مهارات اللغة الأربعة الأساسية. كما أنها لا تخلو من المرح والإثارة.

وتتميز بأربع صفات:

- أنها أنشطة ممتعة تساعد المتعلم على استخدام اللغة الإنجليزية.
- أنها فى الأصل أنشطة قصيرة لذا يجب ألا تحتل جزءاً كبيراً من الدرس.
- ليس من الضرورى أن تكون ذات علاقة بموضوع الدرس.
- يمكن أن تستخدم فى مراجعة الدروس السابقة.

والمثال التالى هو دليل الدور الكبير الذى تؤديه هذه الأنشطة فى تطوير المهارات اللغوية:

اللعبة الأولى: Fruits and Vegetables

أهدافها:

*** ممارسة بعض الأسئلة الشخصية السهلة مثل:**

What`s Your name?
How old are you?
Are you married?
How many children do you have?
What`s your kob?

- مراجعة بعض المفردات اللغوية الأساسية.
- كسر الحواجز وتوفير جو مريح نفسيًا يستمتع فيه الطلاب بممارسة اللغة الإنجليزية.
- التناسق بين حركة الجسم ونبرة الصوت.
- حرية حركة الطلاب حول الفصل بعيداً عن الجلسة الروتينية.

الطريقة:

نطلب من كل طالب أن يكتب على حدة:

1- The name of a fruit.
2- The name of a vegetable.

3- A number between 1 and 200.
4- Have them write the answer to the following questions: Do you like football? How many pencils and pens do you have?
What is the first thing you do every morning?

أخبر الطلاب أن الأجوبة التى دونوها هى فى الحقيقة:

1- Their first name.
2- Their family name.
3- Their age.
4- Are they married.
5-How many children They have?
6- Their job.

ثم يقوم الطلاب بأخذ جولة على الفصل ويسأل بعضهم بعضاً الأسئلة الشخصية الموضوحة أعلاه.

هذا مثال بسيط على الدور المهم الذى تؤديه هذه الأنشطة.

اللعبة الثانية: The Ball Game

وهى من الأنشطة السهلة المشهورة والتى يدخل فيها عامل الحركة المتمثل فى عملية إمساك وإلقاء الكرة. ومن الممكن أن تستخدم فى مراجعة بعض القواعد اللغوية.

الطريقة:

نقوم بترتيب الطلاب فى دائرة وإذا لم تكن هناك مساحة كافية فلا بأس من اللعب وهم جلوس فى مقاعدهم الدراسية. نذكر مصدر أى فعل ثم نرمى الكرة إلى أى من الطلاب، الذى عليه بدوره أن يذكر التصريف الثانى أو الثالث للفعل، ثم يرمى الكرة إلى المعلم الذى يرميها إلى طالب آخر.

مثال آخر على استخدام لعبة الكرة:

من الممكن أن تستخدم هذه اللعبة فى مراجعة Yes/no questions، أو ما يسمى tag questions وهى الأسئلة التى تكون الإجابة فيها بنعم أو لا. نحضر

كرتين مختلفتي اللون بحيث تعني إحداهما «نعم» والثانية «لا». نأتي بطالبين إلى مقدمة الفصل ونسألهما على سبيل المثال:

Are elephants little?

ثم نقذف الكرتين في الهواء. على الطالبين أن يتسابقا نحو الكرة التي تعني «لا» والطالب الذي يلتقطها أولاً هو الطالب الفائز. وهذه اللعبة من شأنها تدريب الطلاب على مهارة الاستماع والتحدث، لا سيما أن اقترن إمساك الكرة بالإجابة بصوت عال.

اللعبة الثالثة: Hot Seat

هذه اللعبة هي عبارة عن مراجعة للمفردات والتعابير اللغوية. يحضر المعلم قائمة من المفردات التي سبق للطلاب دراستها. ثم يقوم بتقسيم الفصل إلى مجموعات بحيث تحتوي كل مجموعة ما بين سبعة إلى ثمانية طلاب. نقوم بإحضار كرسي أو Hot Seat، ونجعله في مقدمة الفصل بحيث تكون السبورة خلف الكرسي. ترشح كل مجموعة أحد أفرادها المجموعة الذين يرون الكلمة، لكن لا يتفوهون بها بمحاولة تقريبها إلى زميلهم الجالس على الكرسي، والذي بطبيعة الحال لا يراها، وذلك عن طريق إعطاء الأمثلة أو ذكر مترادفات أو شرح معنى الكلمة، وإذا استطاع زميلهم الجالس على الكرسي أن يعرف الكلمة فإنه يربح نقطة لمجموعته.

اللعبة الرابعة: Describe and Draw

نقسم الطلاب إلى مجموعات بحيث تحتوي كل مجموعة على طالبين. نعطي أحد الطالبين رسماً ونعطي الآخر ورقاً وألواناً. على الطالب صاحب اللوحة ألا يرى الطالب الآخر الرسمة بل يصفها له، وعلى الطالب الآخر أن يرسم هذه اللوحة على ضوء هذا الوصف وله أن يسأل بعض الأسئلة. ثم بعد ذلك نعرض الرسمتين ونقارن بينهما. هذه اللعبة من شأنها تشجيع الطلاب على ممارسة اللغة الوصفية الذات، واستخدام ما تعلموه من مفردات.

اللعبة الخامسة: Birds and Worms

يتنافس فريقان، أحدهما فريق العصفور والآخر فريق الدودة. يحاول فريق العصفور أن يحط على مربع الدودة حتى يتمكن من أكلها. ومن جانب آخر تحاول الدودة أن تحط على مربع حطت عليه دودة أخرى من قبل حتى تصبح دودة خارقة القوى ومن ثم تطرد العصفور بعيداً.

نرسم على السبورة جدولاً مكوناً من ستة أعمدة أفقية وستة أعمدة عمودية. نختار فريقاً ليكون فريق العصفور. نختار طالباً من الفريق الأول ونسأله سؤالاً كأن يتعرف مثلاً على اسم الحيوان الذى فى الصورة أو يكون جملة مفيدة.. إلخ. ثم نعطى الطالب النرد فيرميه مرتين. فى المرة الأولى يحدد مساره أفقيًا، وفى المرة الثانية يحدد مساره عمودياً. ثم يحدد موقعه على الجدول. ونكرر الخطوات نفسها مع الفريق الثانى. .وتستمر اللعبة حتى يحصل شيء من اثنين: أن يحط العصفور على الدودة فيأكلها، أو تحط الدودة على دودة أخرى فتصبح دودة خارقة القوى ومن ثم تطرد العصفور.

اللعبة السادسة: Ring a Word

هذه اللعبة تضمن بث الحماس والنشاط فى أكثر الأطفال خمولاً وكسلاً. وهى متعددة الاستخدامات فيمكن أن تستخدم فى تعليم الحروف أو الأرقام ومراجعة تصاريف الفعل المختلفة وغيرها. وتدور اللعبة الأساسية بأن يملأ المعلم السبورة عشوائياً بأكبر عدد من الحروف أو الكلمات. وليكن موضوع الدرس، على سبيل المثال، هو الحروف الهجائية. يملأ المعلم السبورة بجميع حروف الهجاء بترتيب عشوائى. ثم يقسم الفصل إلى فريقين، يعطى الأول قلماً أحمر والآخر قلماً أزرق ويصطف كل فريق على إحدى جهتى السبورة على شكل طابور. ويمسك القلم الطالب الأول من كل طابور. وعندما يذكر المعلم اسم حرف يتسابق الطالبان لتحديد موقعه ثم إحاطته بدائرة. الفريق صاحب العدد الأكبر من الدوائر هو الفريق الفائز.

أنشطة إثرائية فى التربية الفنية:

١- عمل أراجوز:

يكشف هذا العمل عن شخصية كل طفل من اختيار الألوان المناسبة.

عمل سلاسل من الأوراق الملونة تساعد على تعليم زيادة التركيز من خلال سلاسل فى العنق مع استخدام خيوط الصوف.

تعلييم الأطفال رسم الإنسان المذكر - المؤنث لتثبيت المفاهيم لديه على الورق الأبيض والقلم الرصاص والألوان الخشب يساعد على رؤية ما حوله ونقد من حوله ومحاولة رسمهم والاهتمام برسم العينين والأنف والفم والشعر والأذنين يساعد على الانتباه والملاحظة.

عمل عرائس المولد وجعل كل طفل يلوناه بمفرده يكسب هذا الطفل زيادة الوعى الإدراكى وتراكم الحصيلة البصرية فى مجال الفن.

تعليم رسم الطيور والفراش بجميع ألوانها المختلفة ومن خلال هذا الموضع يلاحظ ما يحيط به من عناصر طبيعية وألوان طبيعية.

٢- عمل غابة من الفوم حيواناتها من عجينة الورق باستخدام الصوف والكانسون والألوان يستطيع الأطفال من خلال تميز الحيوانات بصفاتهم التى تميزهم وألوانهم التعاون مع بعضهم وتنمية مهارات اليد .

٣- عمل حوض من السمك بعجينة الورق يساعدهم على تنمية قدراتهم الفنية التعبيرية وتدريبهم على التذوق الفنى والنقد.

والحوار البناء يؤدى إلى الإحساس بالحياة الطبيعية من خلال العمل المنتج واستثمار إمكاناته ليحقق التوافق الشخصى والاجتماعى.

٤- تعليم الأطفال رسم الإنسان لتثبيت المفاهيم عندهم ساعدهم على التعرف على الأشخاص من حولهم ونقد ملابسهم وحراكاتهم والتعبير عن ملامحهم بالبكاء والفرح... إلخ.

٥- عمل كروت لمولد النبى والتنوع فى الألوان لإدخال فى قلوبهم الفرحة

عمل كروت لشم النسيم ساعدهم على اكتساب مهارات وخبرات فى حدود إمكانيات تعليمهم الرسم بألوان السيارات وعمارات ساعدهم على النظر من حولهم ونقد ألوان السيارات.

اشتركت المدرسة فى بطولة كرة القدم للأولمبياد الخاص المصرى تم فيها تنظيم معرض يحتوى على منتجات الأطفال يدخل فى قلوب الأطفال البهجة وأيضاً أولياء الأمور من خلال رؤية أعمال أطفالهم.

أنشطة إثرائية باستخدام الموسيقى:

تنمية التلميذ المعاق ذهنياً وتدريبه على المهارات الحياتية ينمى القدرة على حل مشكلاته وتكيفه مع الواقع الذى يعيش فيه وتنمية قدرته على كسب العيش بنفسه.

كما يهدف النشاط الموسيقى بالمدرسة أن يتعرف التلميذ على الآلات الموسيقية وآلات الباند ويتعرف على المفاهيم المرتبطة بالأداء والاستماع وحدة الصوت ـ القوة وضعف السرعات ـ العلاقات الزمنية ـ كيفية النطق السليم للكلمات ومعرفة معانيها (المرادفة).

يميز بين النغمات وبين الأصوات بالإضافة إلى اكتشاف القدرات الكامنة (الهوايات) وتنميتها. أن يتحكم الطفل فى أدائه الصوتى ويهذب صوته يحفظ أناشيد (قومية ـ اجتماعية) يؤدى ألعاباً موسيقية تعليمية هادفة لتصحيح عيوبه الجسمية والحسية وتعويده أخذ الدور والمشاركة الاجتماعية يعزف مقطوعات بسيطة (فردية وجماعية) بإحدى الآلات الموجودة بالمدرسة. إكسيلوفون ـ أكورديون ـ أورج صغير ـ جازاباند ـ بونجز ـ آلات الباند.

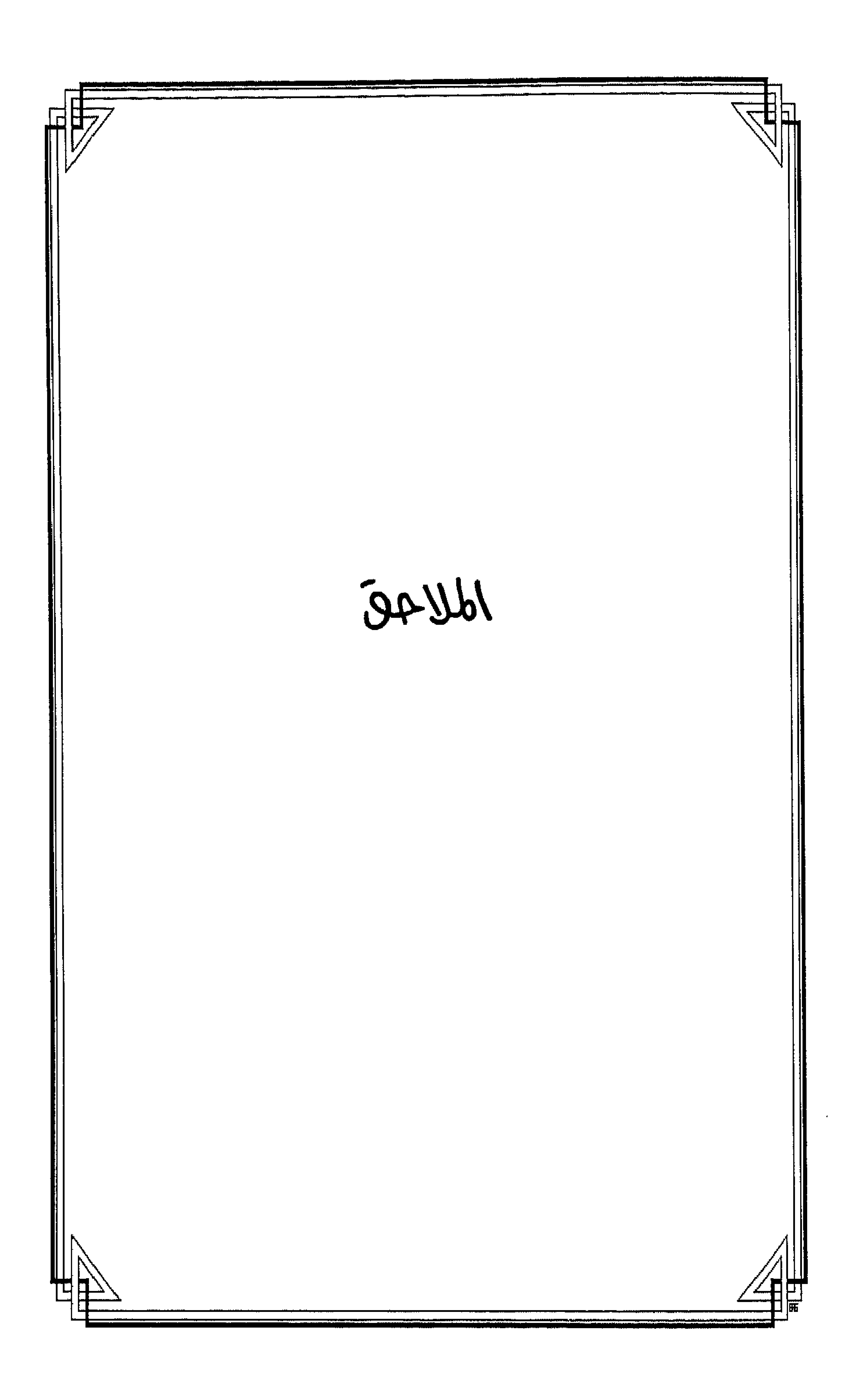
يتعود التلميذ الإنصات للآخرين. يتغلب على الشعور بالخجل والعزلة والانطواء والأنانية ينمى النشاط الموسيقى قدرة التلاميذ على الملاحظة والانتباه.

توظيف النشاط الموسيقى لخدمة المواد التعليمية المختلفة ويعمل النشاط الموسيقى على سعادة التلاميذ وتشويقهم وجذب انتباههم.

أنشطة إثرائية حركية:

يمارس التلاميذ الحركات الأولية مثل المشى والجرى والتمرينات الوقائية والعلاجية. يمارس بعض التمرينات الإيقاعية بأدوات وبدون ممارسة بعض الأنشطة العقلية عن طريق النشاط الرياضى وربط المواد الثقافية بالنشاط.

الرياضى يكتشف قدراته مما يكسبه الثقة فى النفس. يكشف القيم الروحية والدينية من خلال ممارسته للأنشطة الرياضية ويكتشف الروح الرياضية. يقدر أداءه ويحترم أداء الآخرين. يتحدى الإعاقة ويحاول أن يتساوى بالآخرين. ينمى مقدرته على اليقظة والمثابرة على العقل. يتكيف مع التلاميذ ويشاركهم ألعابهم فى الأسرة والمجتمع. اكتساب الترابط العضلى عصبى بشكل سليم وذلك بالتدريب على الترابط بين الحركات. معرفة الطفل بلذاته ولأجزاء جسمه وإحساسه بجسمه فى الفراغ.

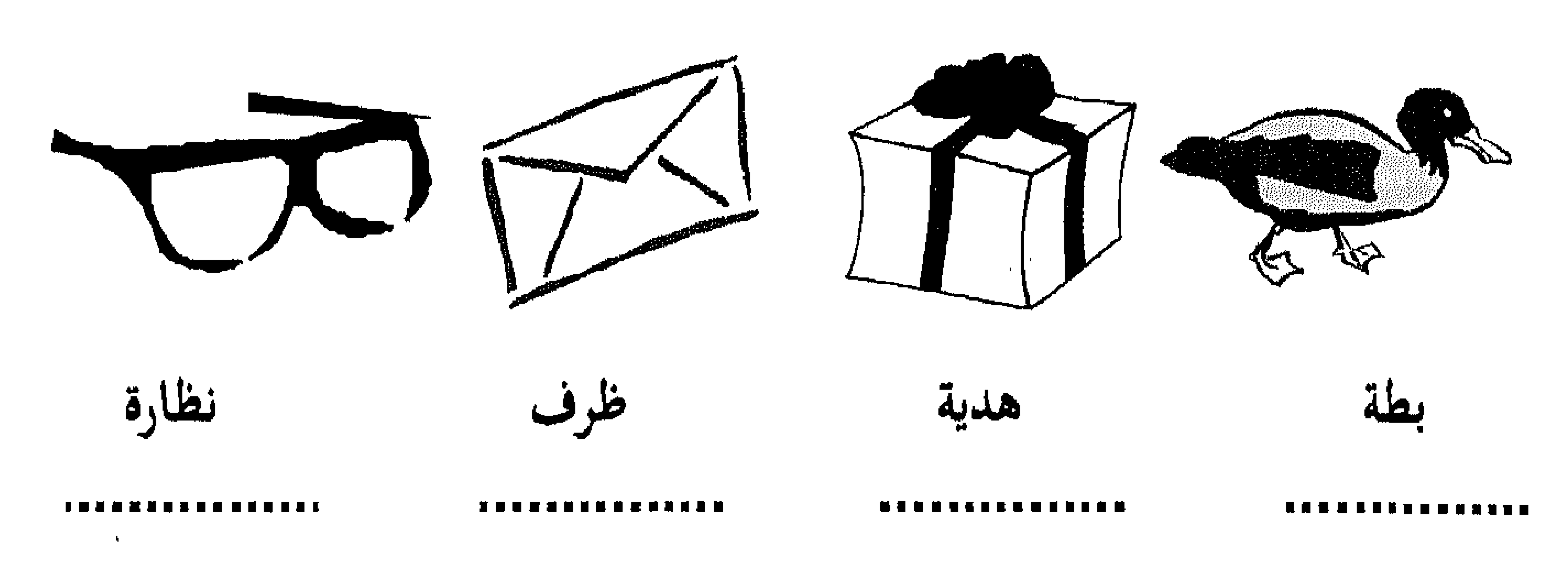


الملاحق

١ - نماذج أوراق عمل متابعة وتقييم التعلم

١ - برامج الحروف والكلمات

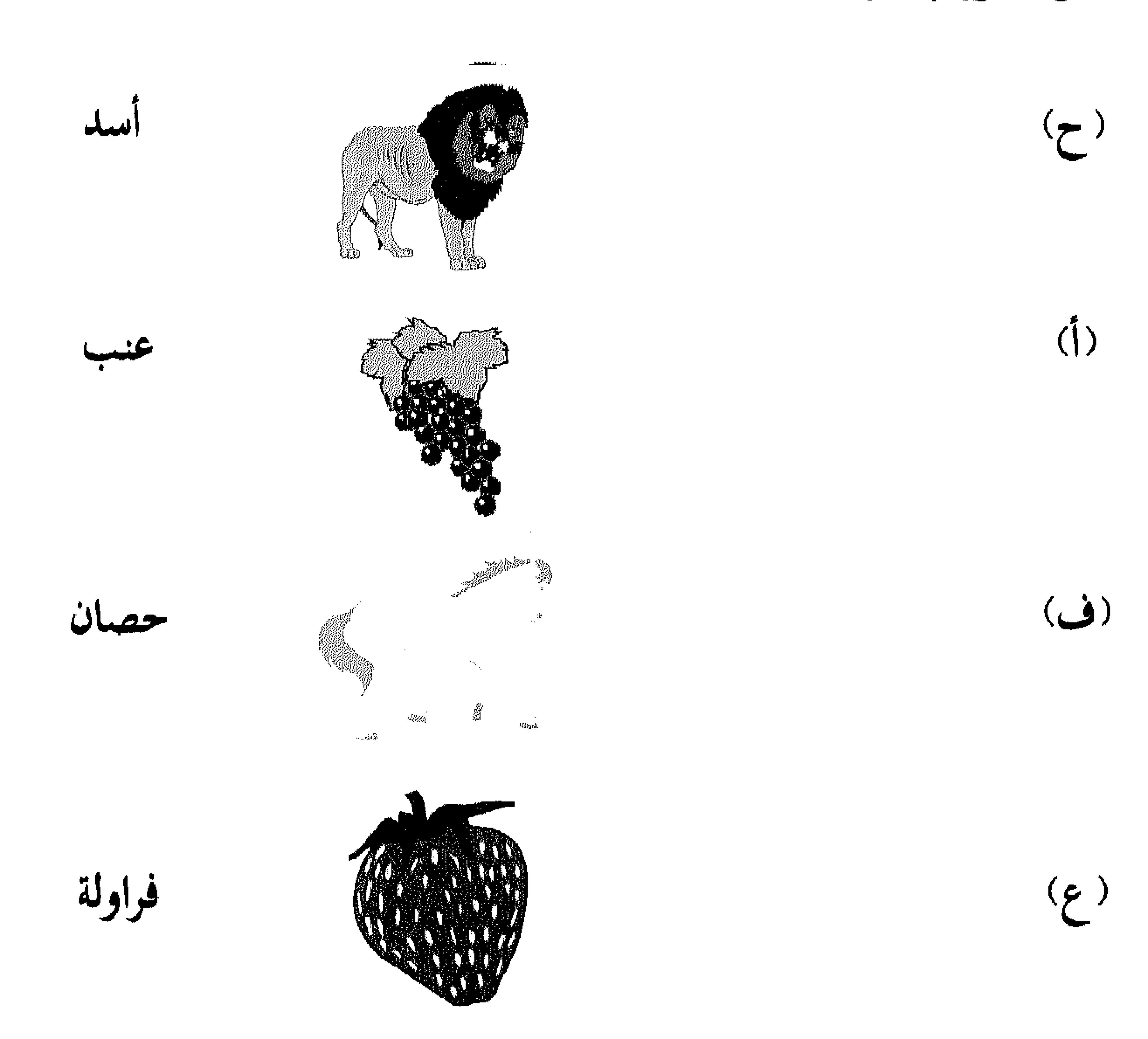
١ - اكتب الحرف الذى تدل عليه كل صورة:



بطة	هدية	ظرف	نظارة
....	....	....	....

---

٢ - صل الصورة بالحرف المناسب:

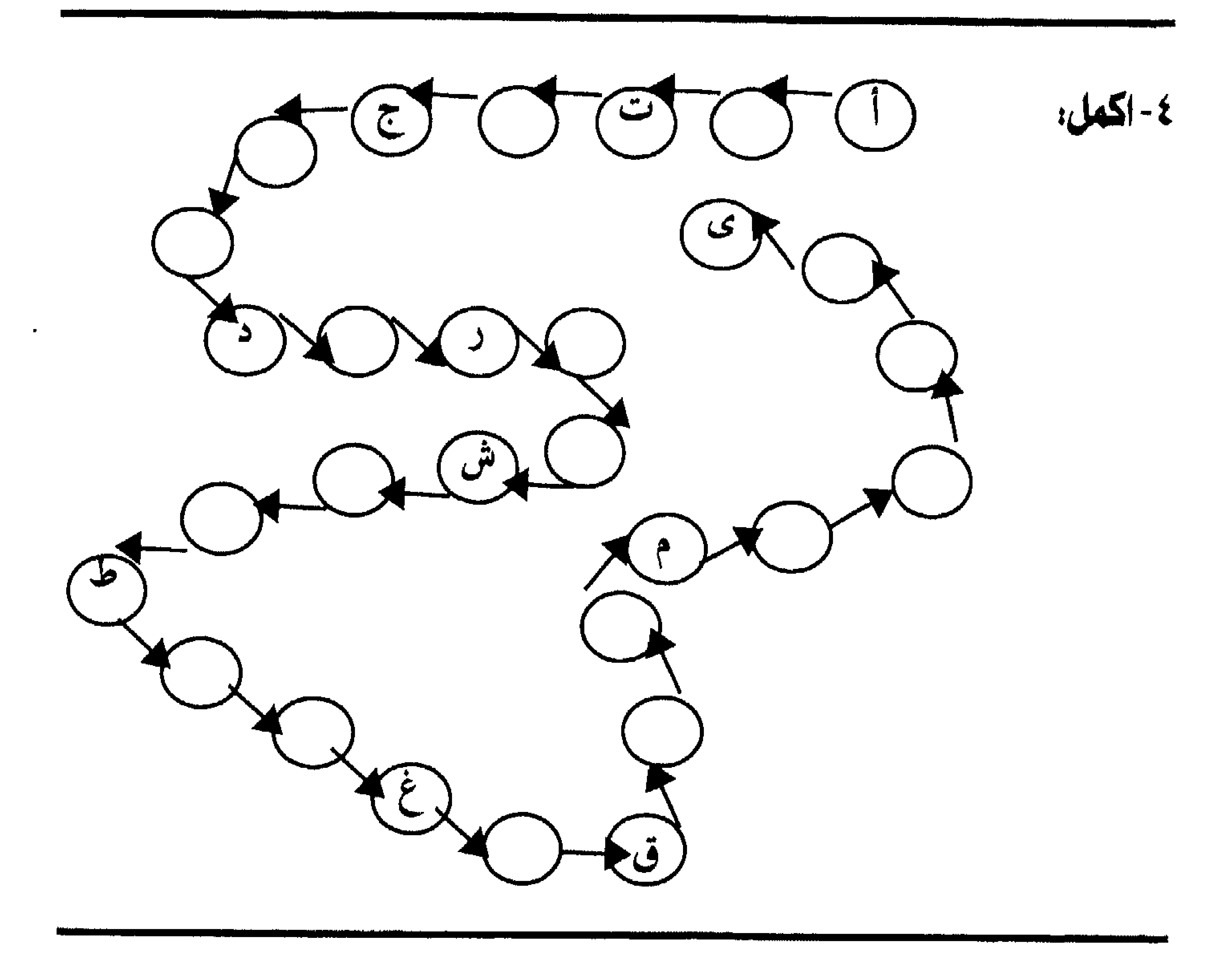


(ح)	أسد
(أ)	عنب
(ف)	حصان
(ع)	فراولة

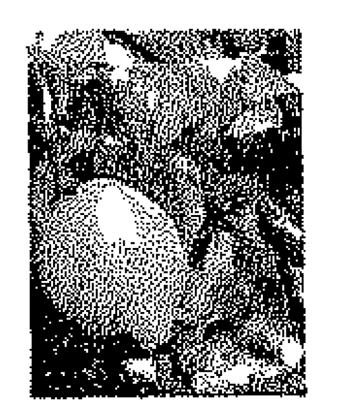
٣- اختار:

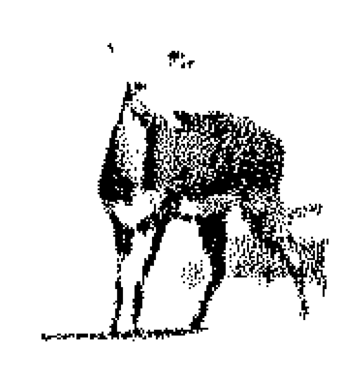
- تمر (تـمـر - تـوت - نـمـر)
- ديك (دب - دجاجة - ديـك)
- سمكة (سلم - سمكة - سمسم)
- فيل (فيل - فل - فلافل)

٤- اكمل:

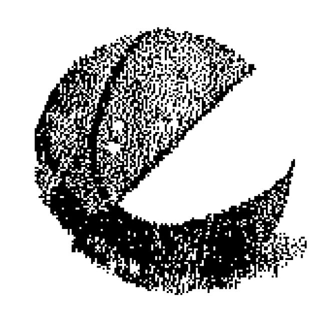


٥- اكتب الحرف الناقص:

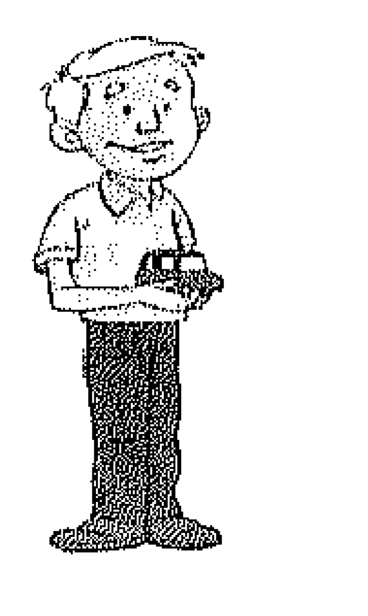

ـيمون


ـزال


ردة

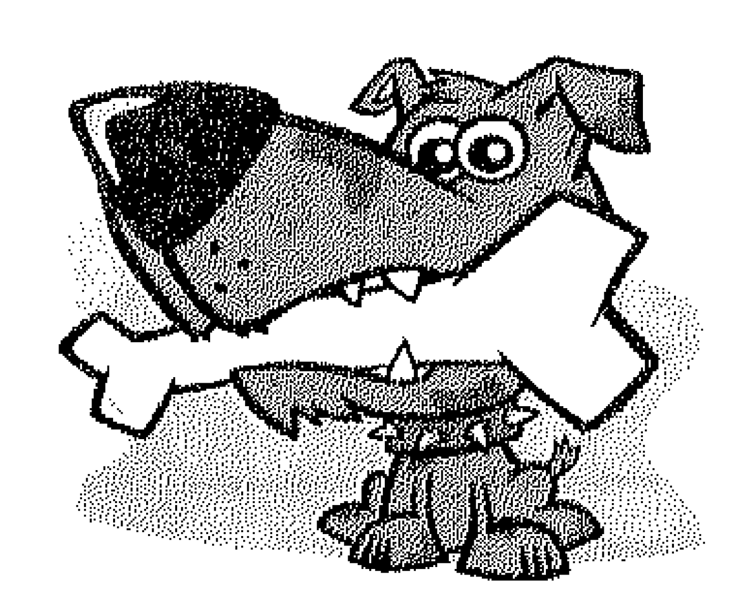

ـــرة

٦- حاول تقليد هذا الطفل:



طفل........................ بقرة.........................

أ - صل الجملة بالصورة الدالة عليها:



طفل يجرى بسرعة

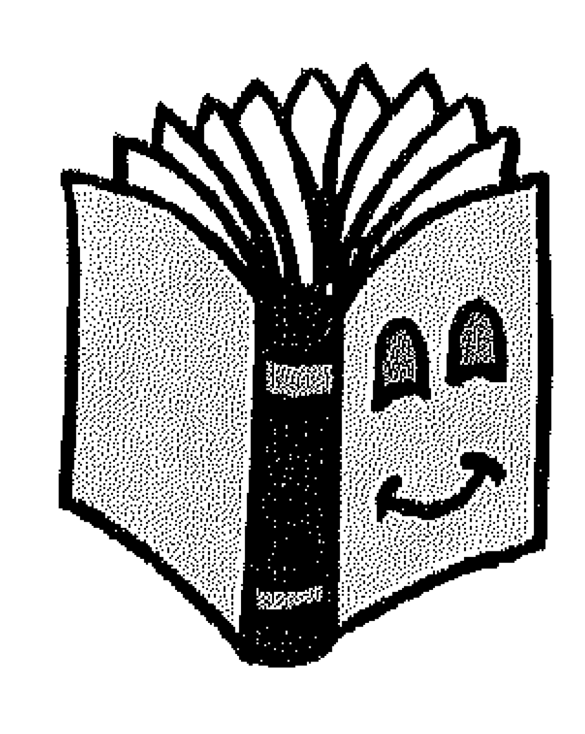


الكلب يأكل العظمة

٧-أ) اختر إحدى الإشارتين وضعها مكان النقط: (هذا - هذه):

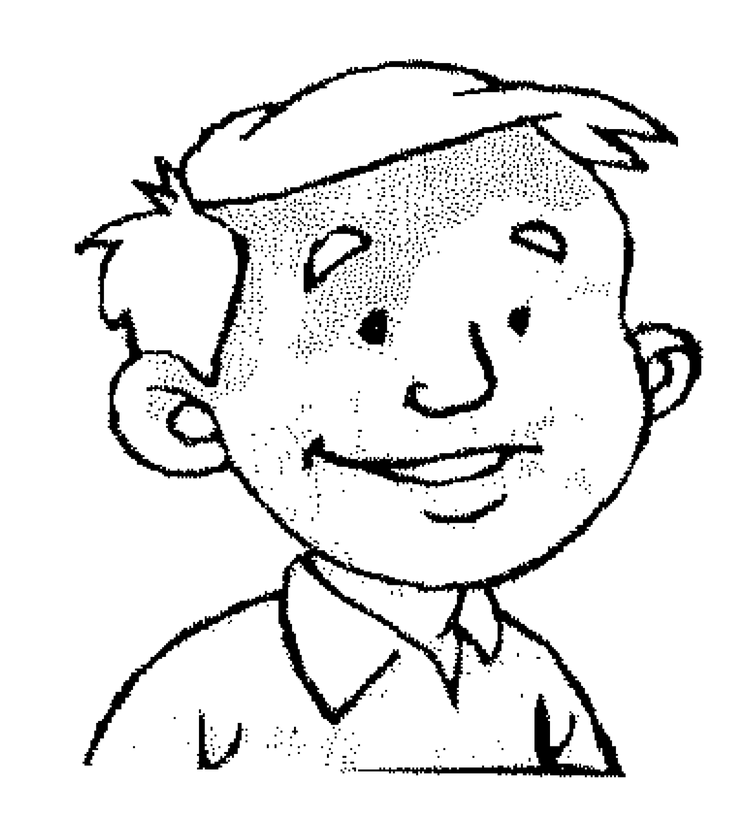


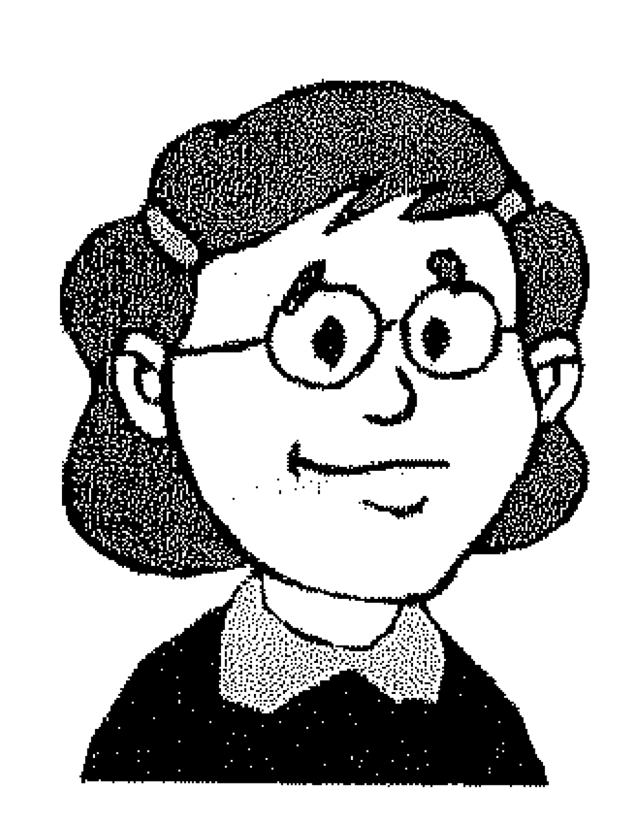




.... أبى .... أمى .... كتابى

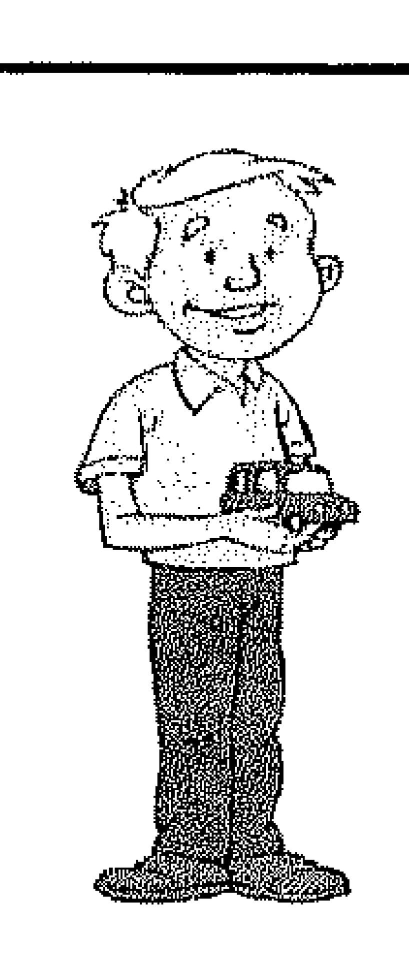
ب - أجب عما يلي

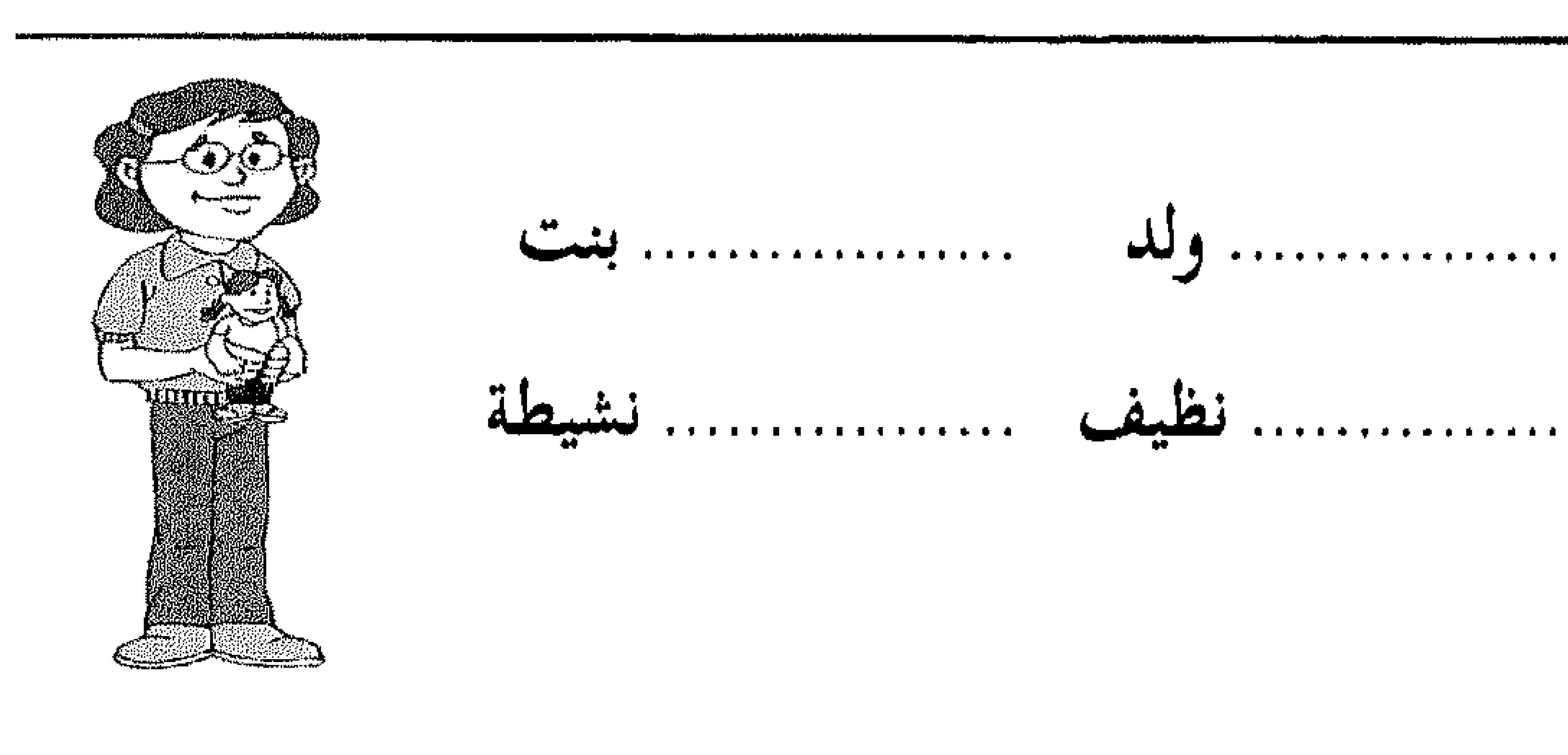




أخى	أختى	جدى
ما هنا ؟ هنا أخى	ما هذه ؟............	ما هذا ؟.............

٨- أ) اكتب الكلمة المناسبة مكان النقط فيما يلي: (هو - هى):

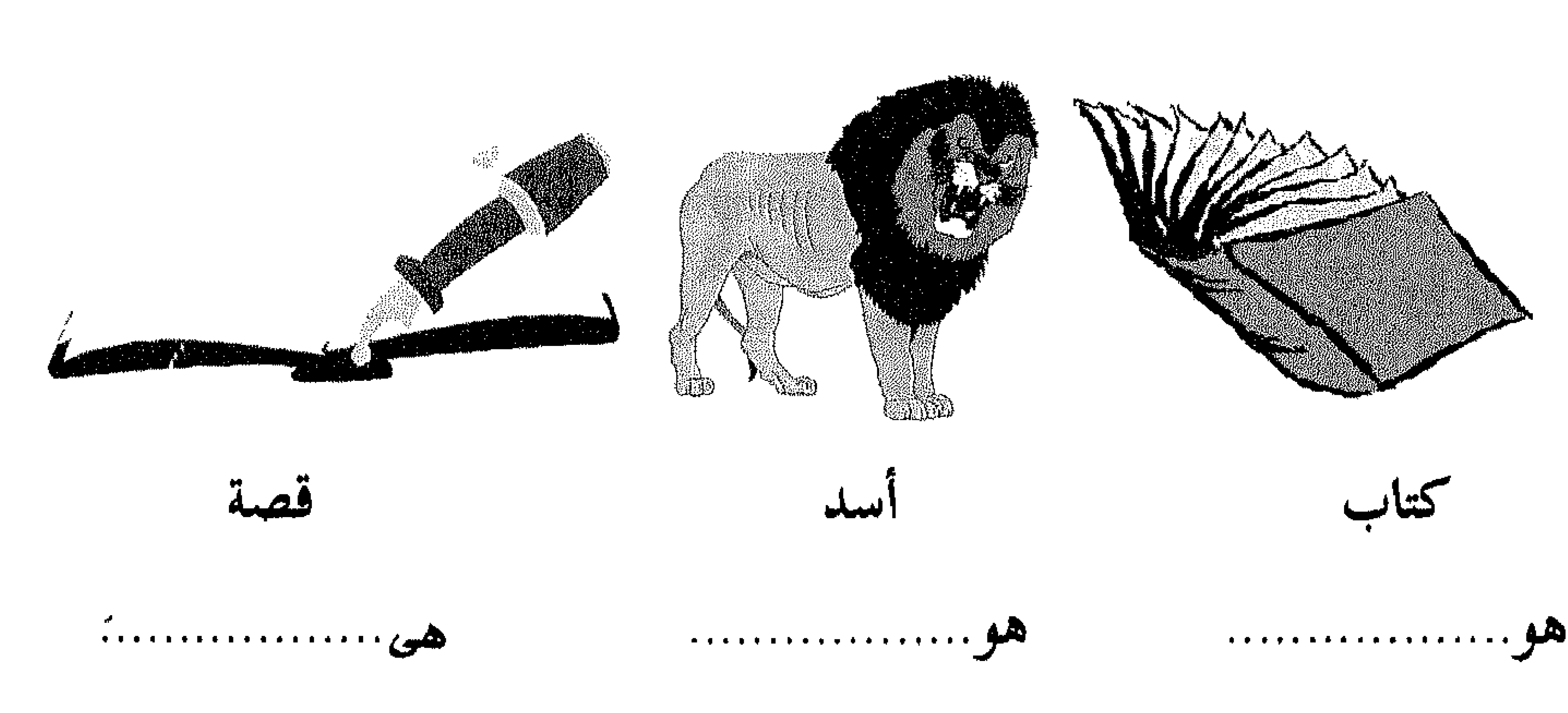




.... ولد .... بنت

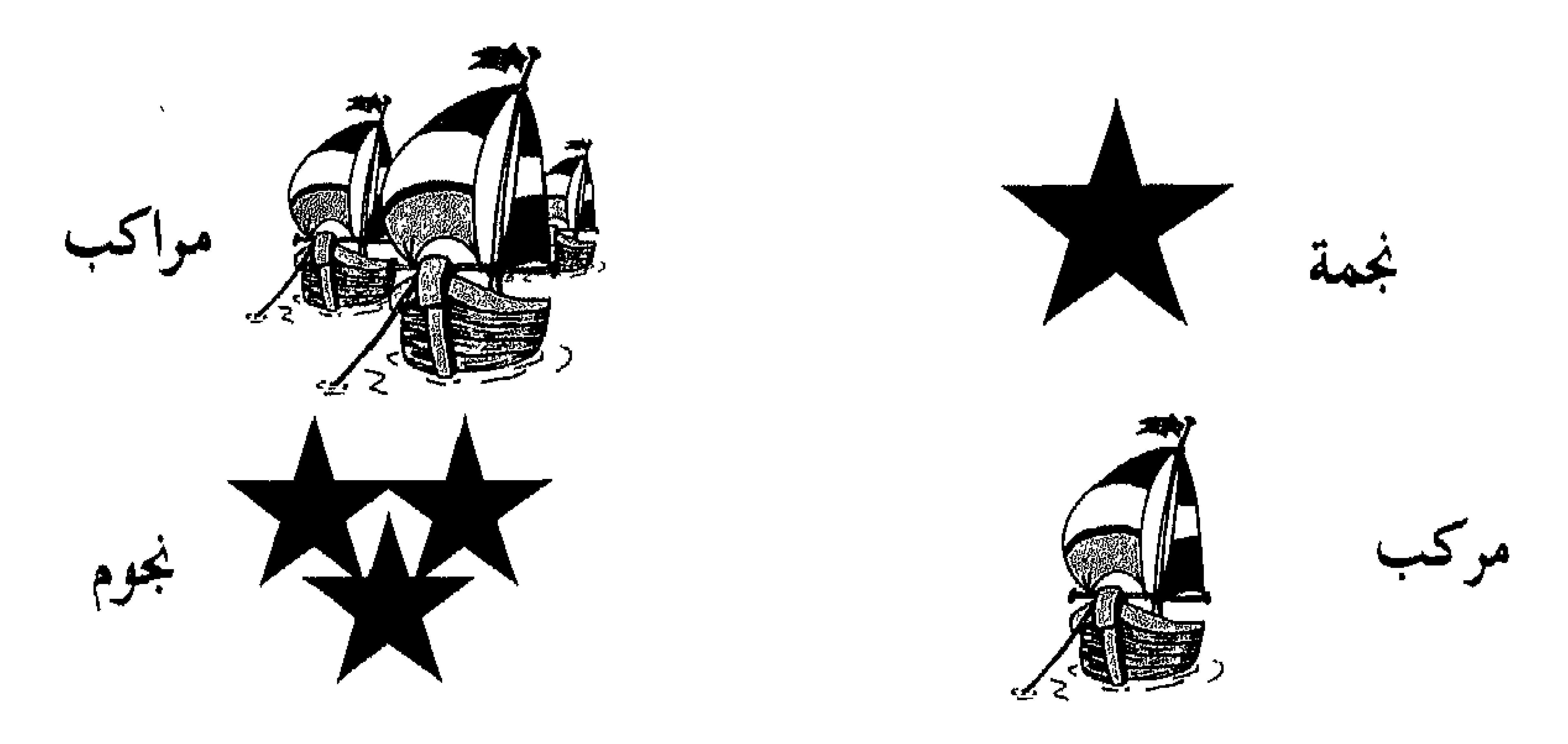
.... نظيف .... نشيطة

ب - اكمل:

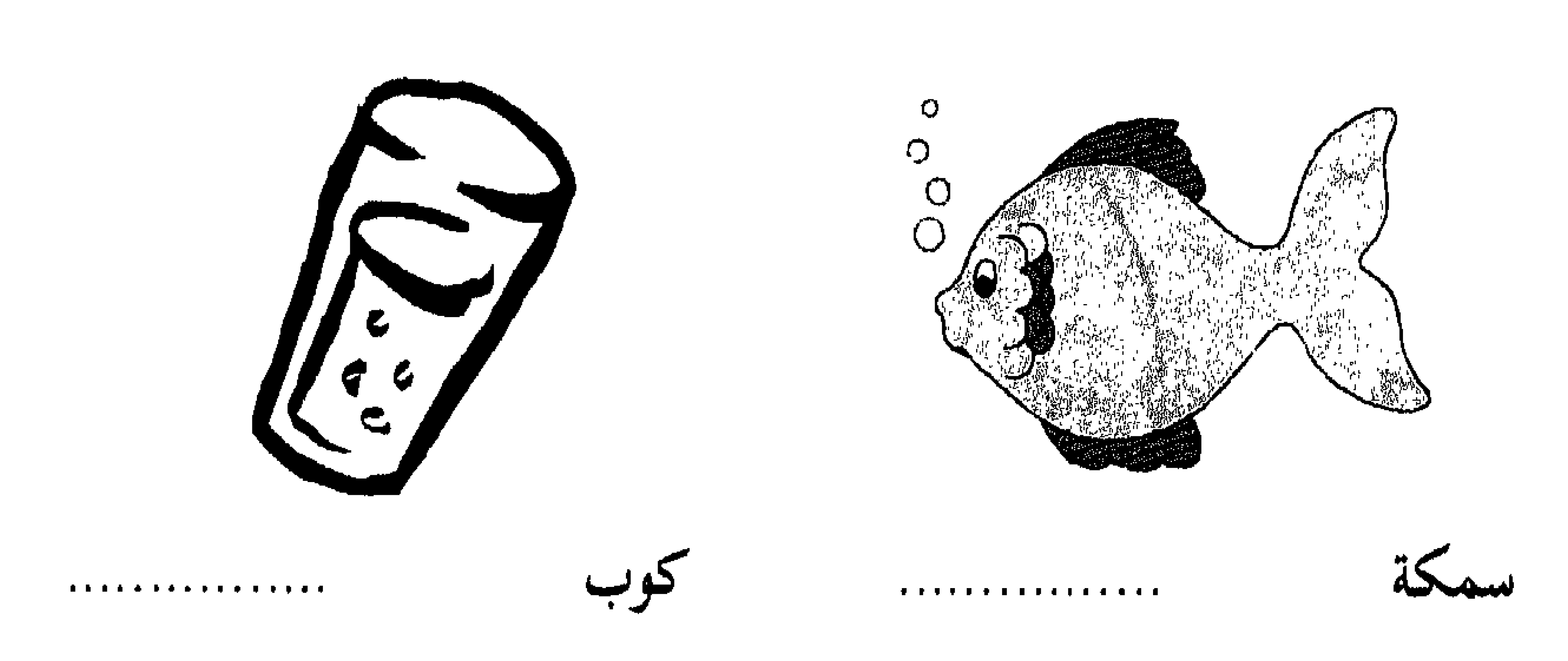


كتاب	أسد	قصة
هو................	هو................	هى................

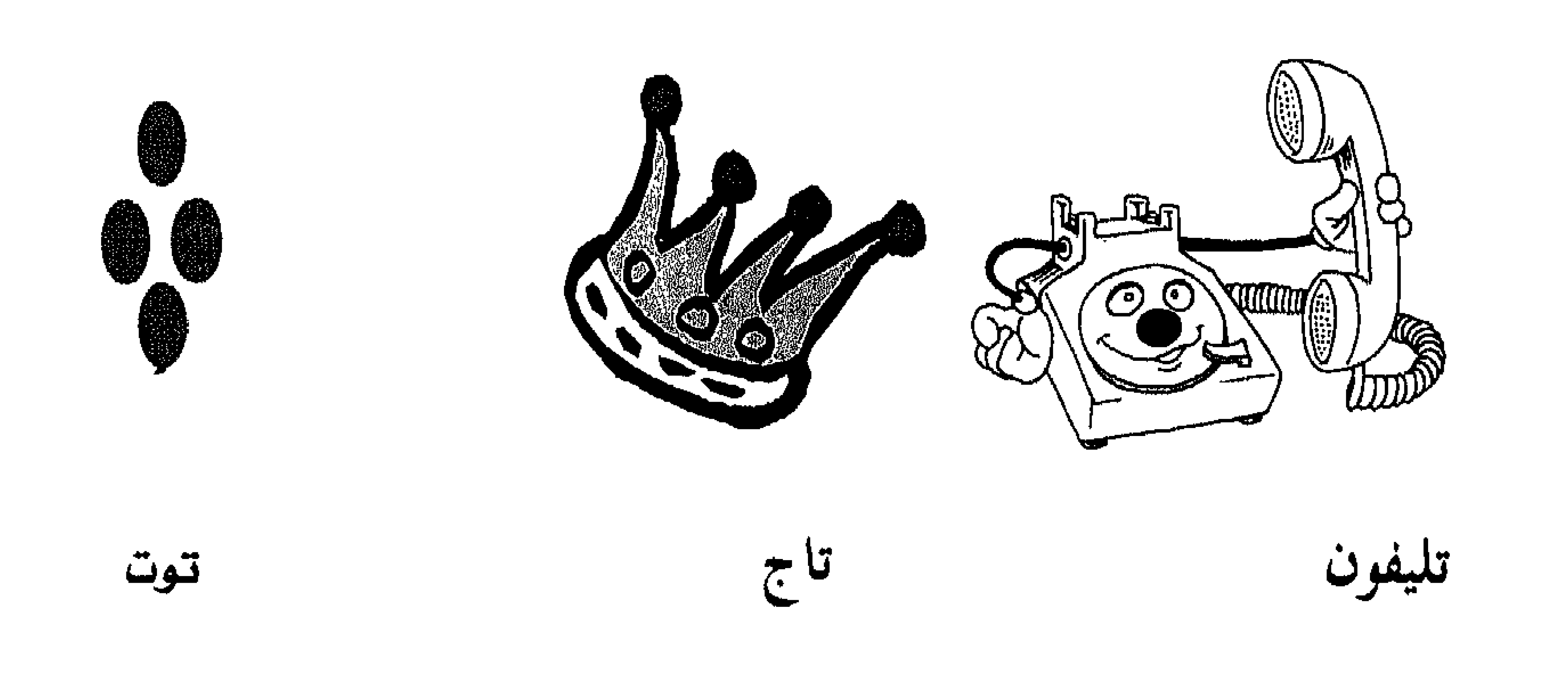
٩)أ)- صل كل كلمة مفردة مما يلى بالجمع:



ب.اذكر مفرد كل جمع مما يلي:



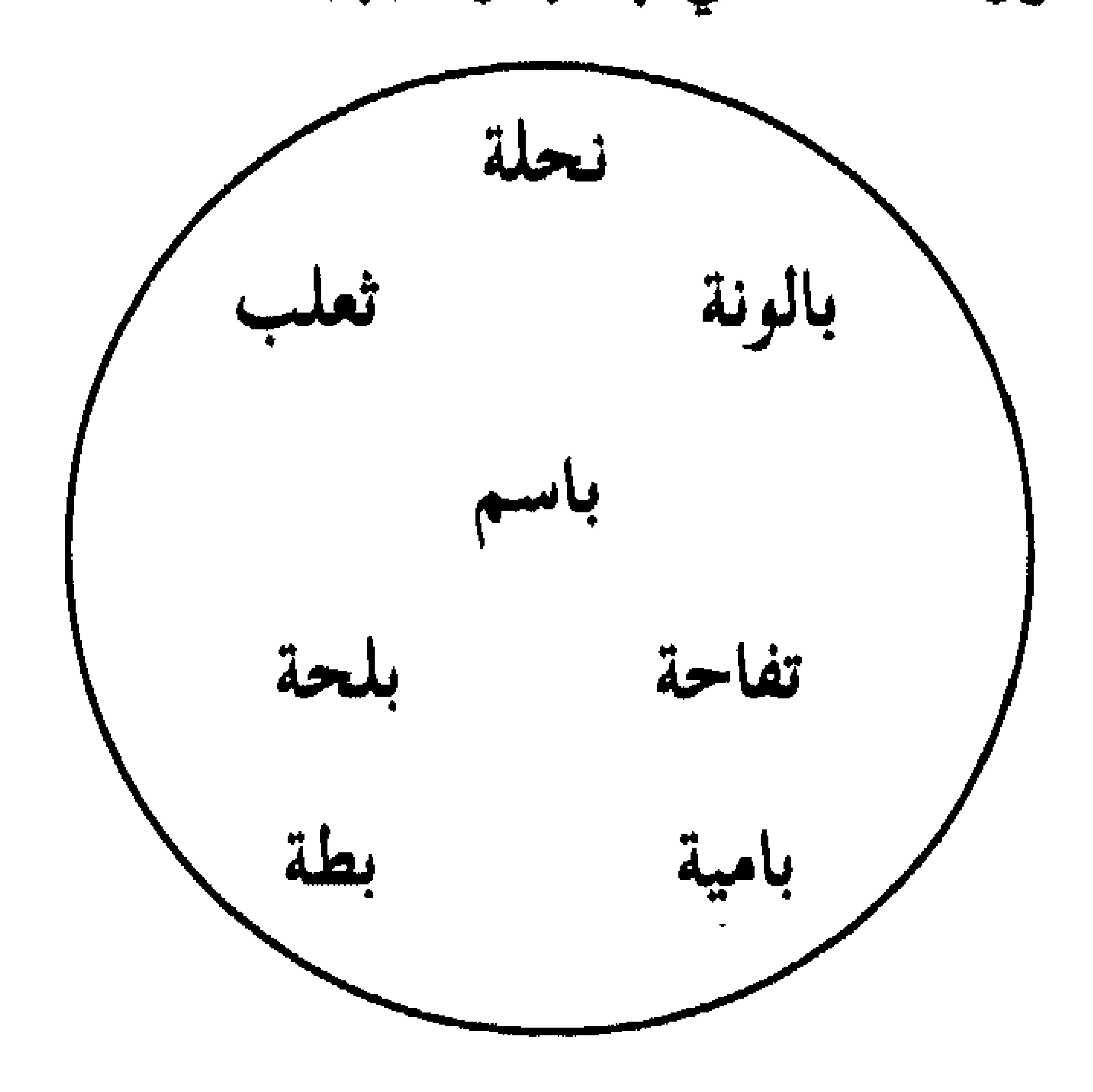
١٠- أ) انطق الكلمات الآتية، وشكل الحرف الأول:



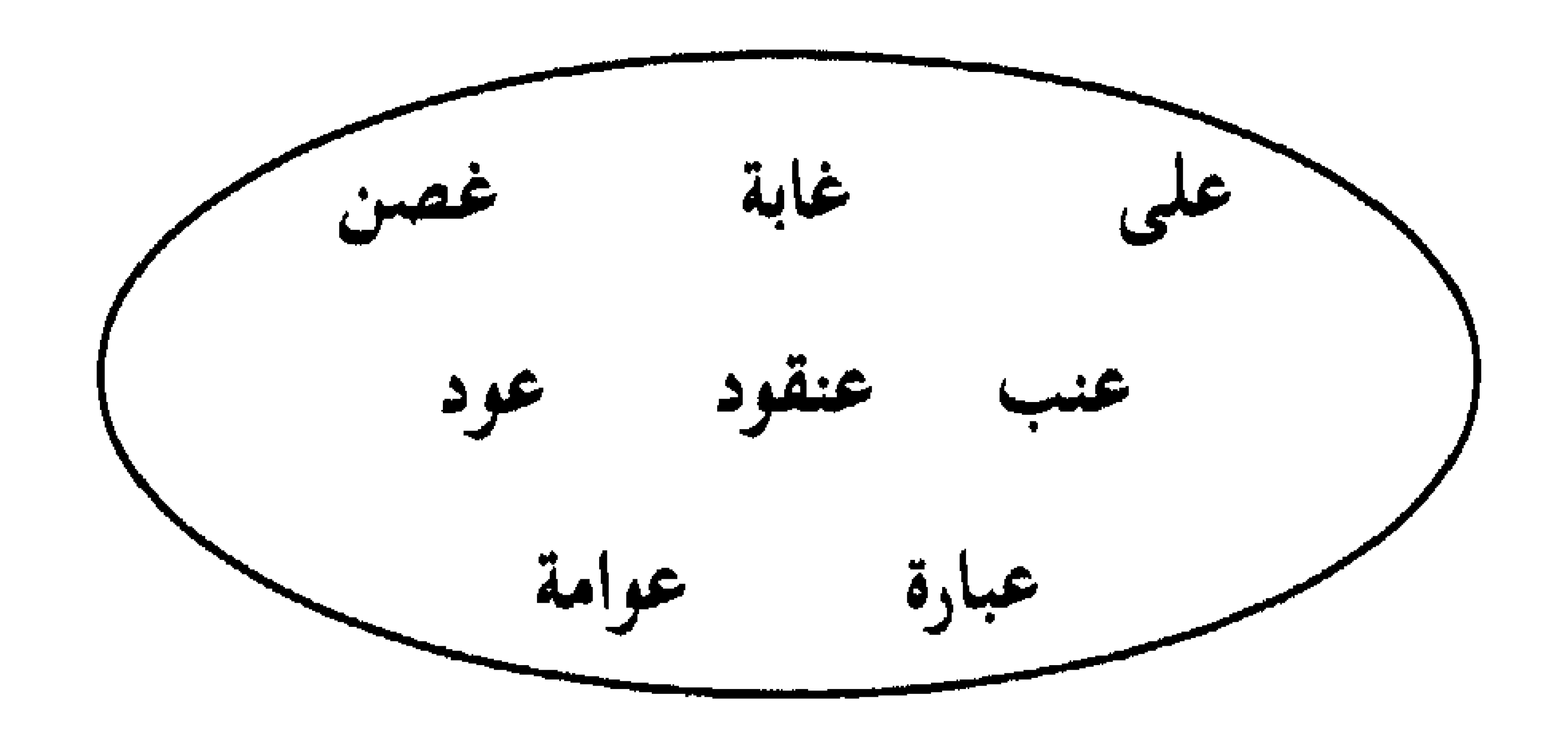
ب- تخير النون المشكلة الصحيحة، واكمل بها الكلمات: (نُ، نَ، نِ):



١١- أ) ضع دائرة حول الكلمات التي تبدأ بحرف (ب):



ب- ضع خط تحت الكلمات المختلفة فيما يلي:



١٢-أ) لاحظ وانطق:

إن سـألتم عن إلهى ... فهو رحمن رحيم

إن سـألتم عن نبى ... فهو إنسان عظيم

ب- ضع خطاً تحت الكلمات المتشابهة فى النشيد.

١٣-أ) تقوم المعلمة بإحداث الأصوات الآتية:

(جرس – الآذان – دق على الباب)

أ – ما هو الصوت الذى استمعت إليه؟

ب – قلد الأصوات الآتية: (الأسد – القطة)

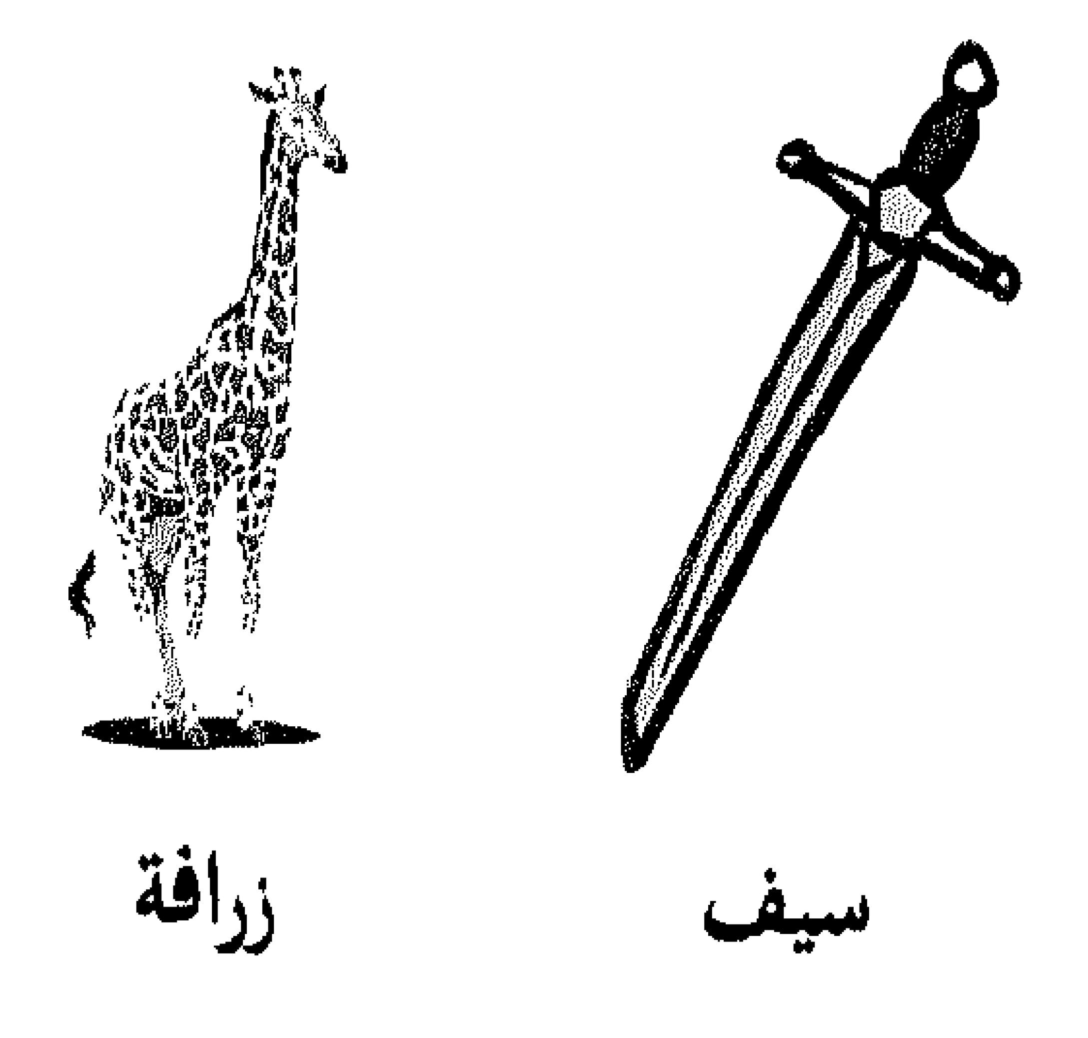
١٤-أ) لاحظ، وأعد نطق الكلمات الآتية:



ثور

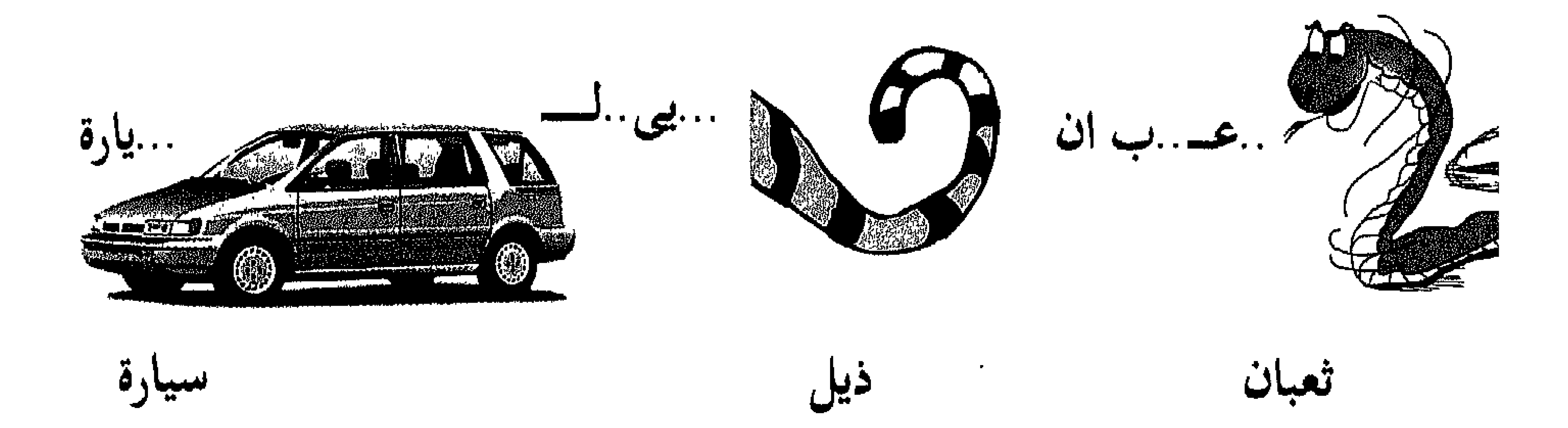


صورة



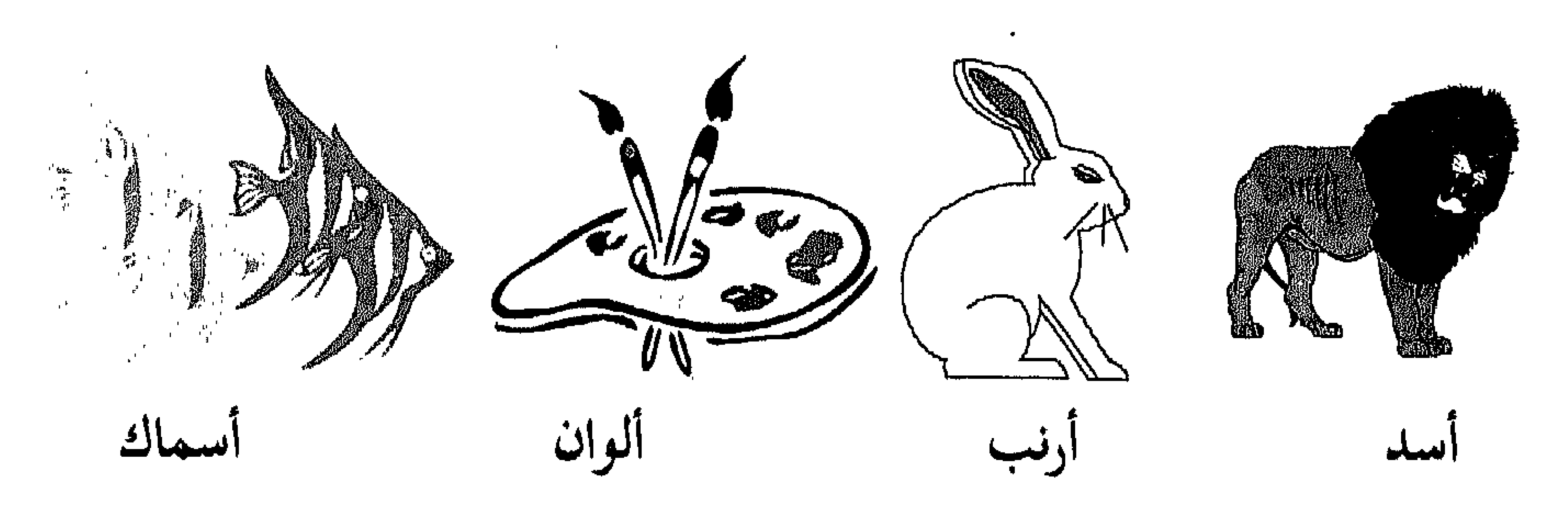
سيف ... زرافة

ب) اكتب الحرف الناقص في الكلمات الآتية:



ثعبان ذيل سيارة

١٥- أ) انطق الحروف الملونة بالكلمات بطريقة صحيحة:



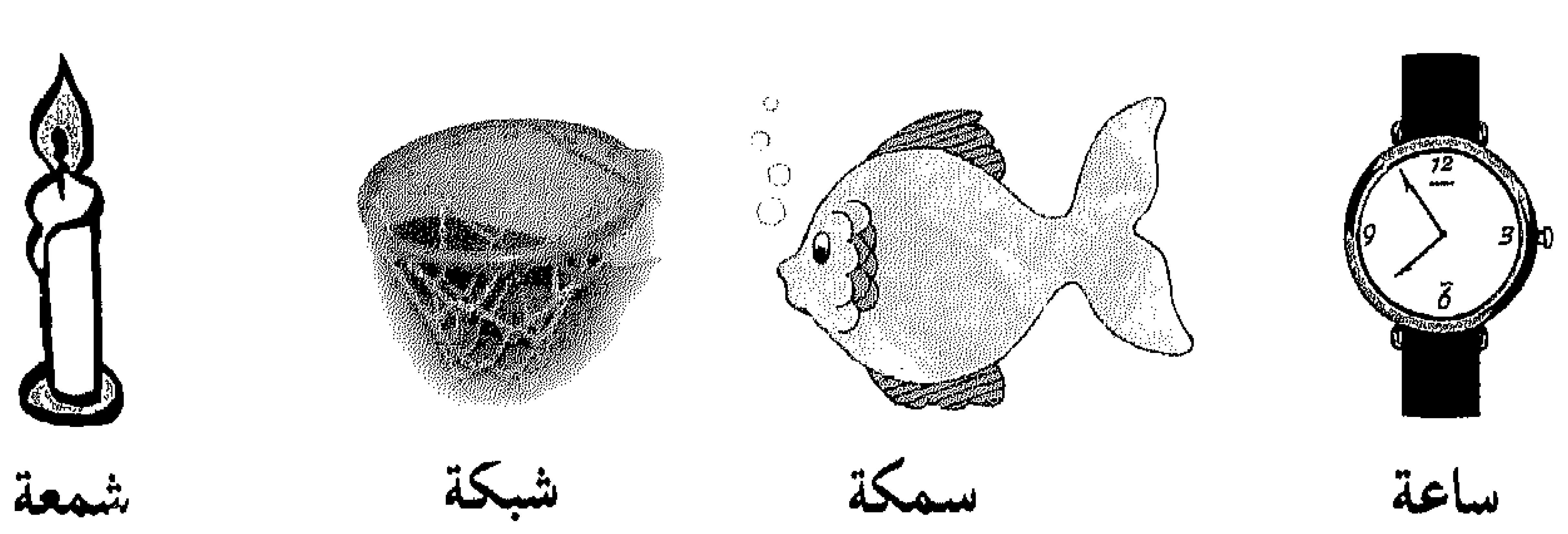
أسد أرنب ألوان أسماك

ب) لاحظ نطق الحرف الأول من الكلمة:



عسل عوامة عين عجلة

١٦ - أعد نطق الكلمات الآتية:



ساعة   سمكة   شبكة   شمعة

ب) لاحظ الفرق وانطق الكلمات:



ثوب   ثعبان   ديك   دجاجة

١٧ - أ) أعد نطق حرف الفاء في الكلمات الآتية:

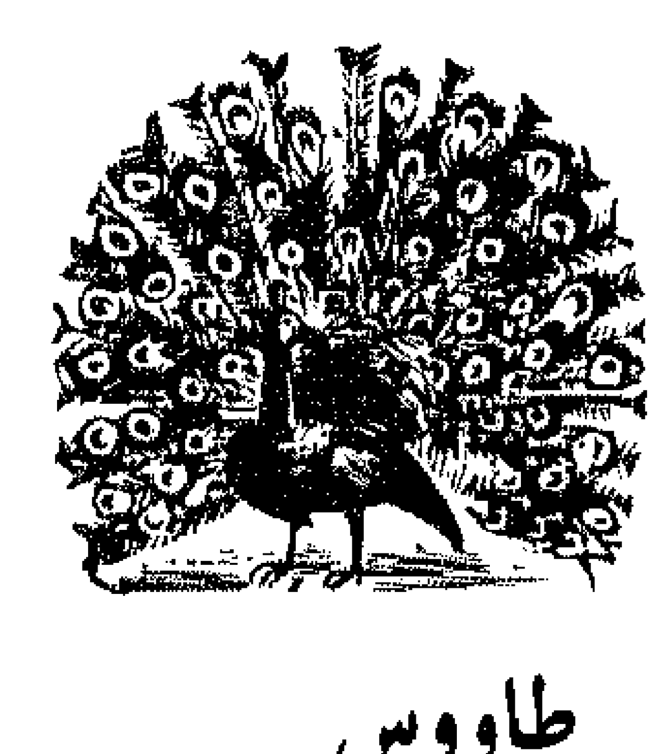
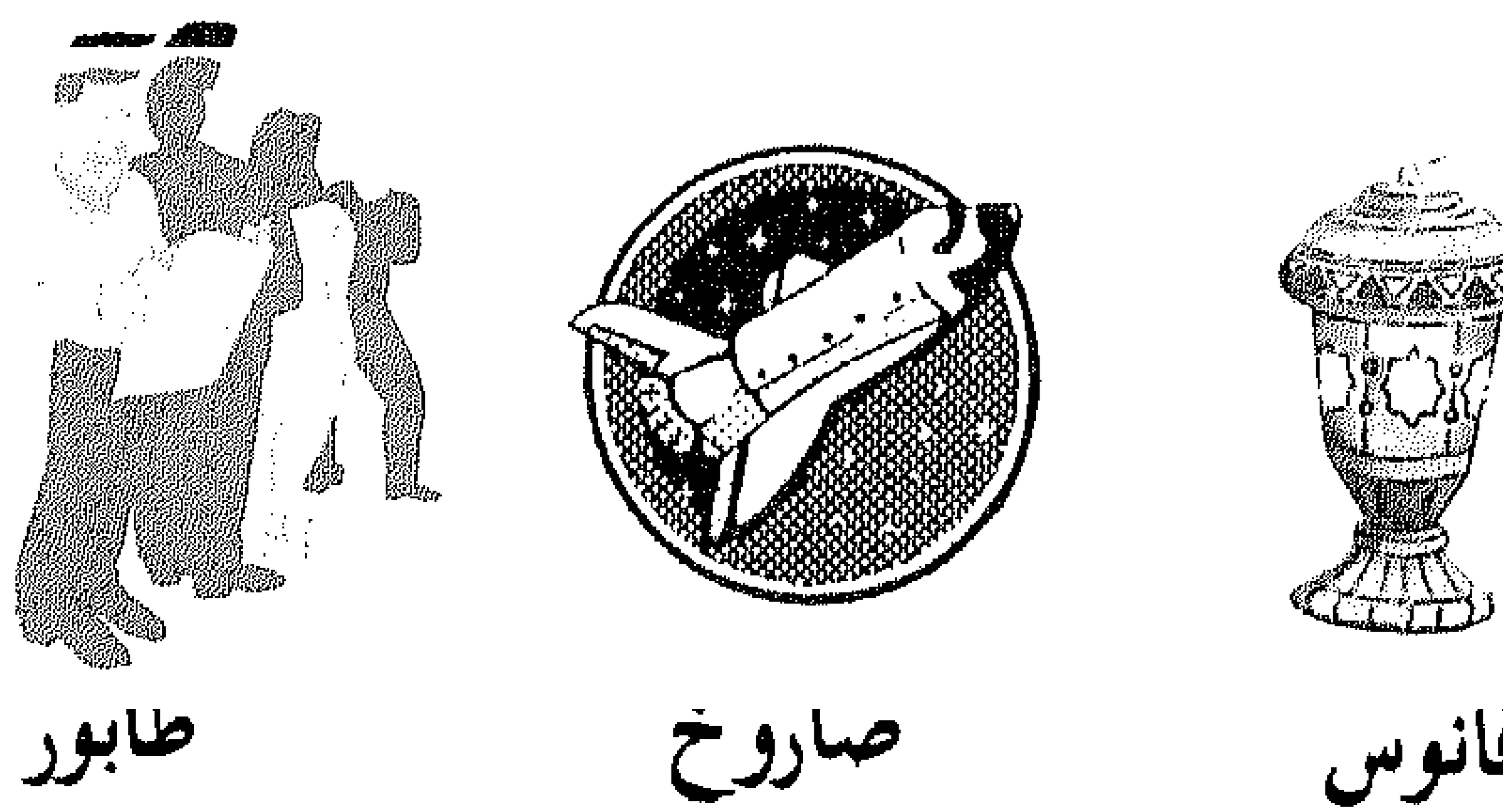


فراشة   فانوس   فأس   فاكهة

ب) اكمل الحرف الناقص مكان النقط فيما يلي:

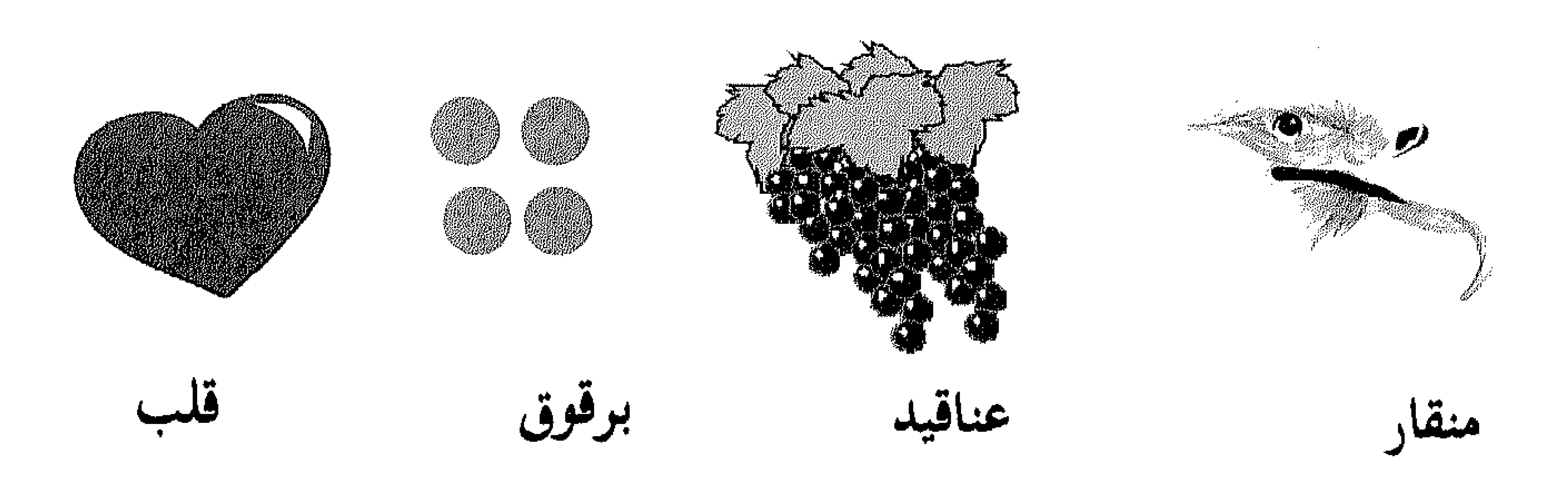
فـــ.....ل   فا.....ل   .....ستان   ......ول

١٨ - أ) انطق الكلمات الآتية مرة واحدة:

طاووس فانوس صاروخ طابور

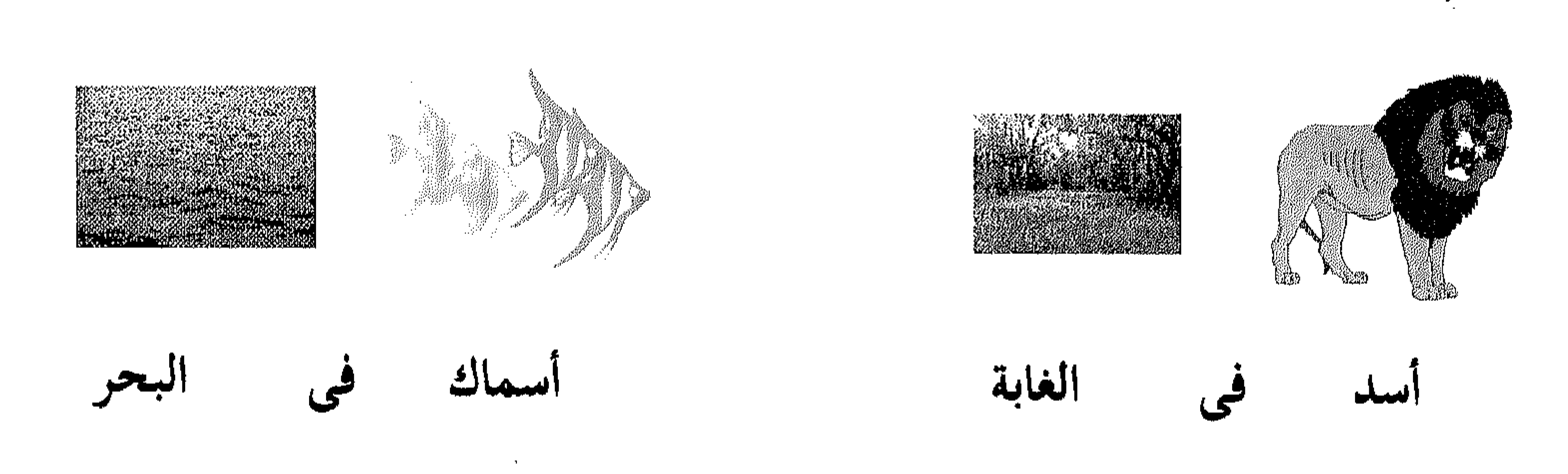
ب) لاحظ وانطق:



منقار عناقيد برقوق قلب

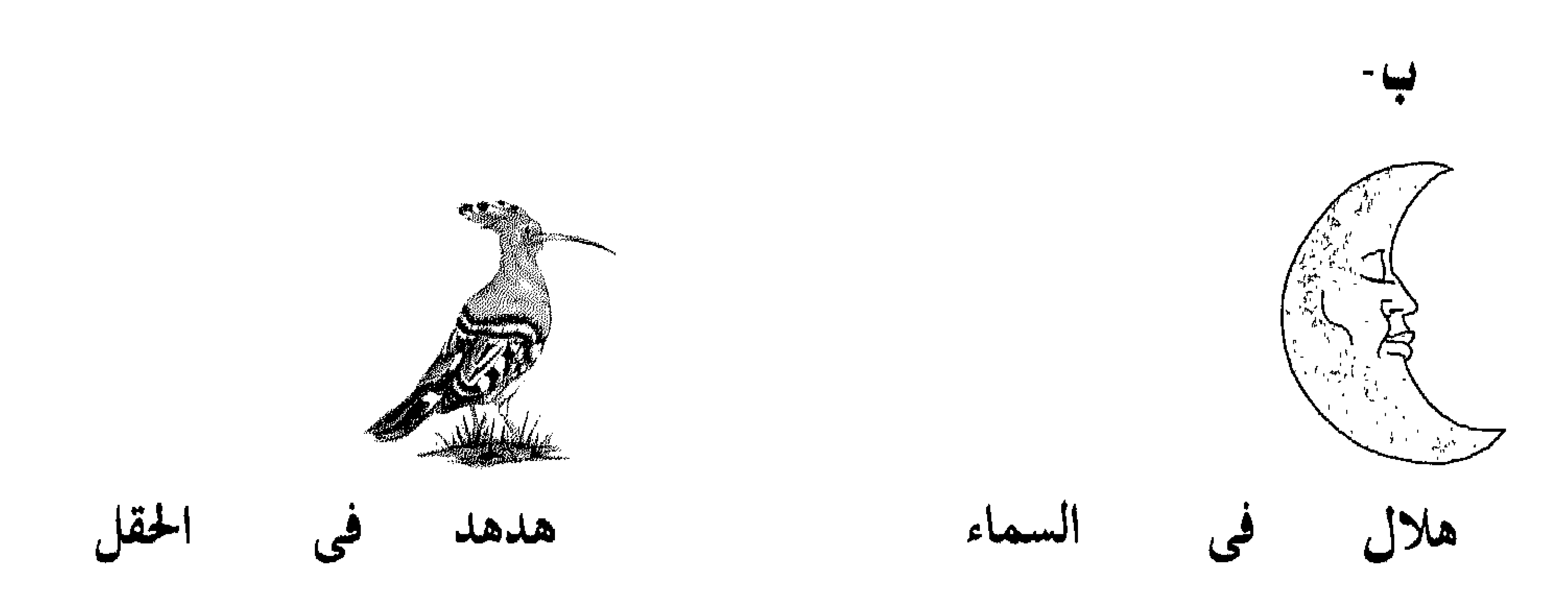
١٩ - تأمل الصور، وانطق الكلمة بصورة صحيحة:

أ -



أسد في الغابة أسماك في البحر

ب-



هلال في السماء   هدهد في الحقل

٢٠- أ) اكتب الحرف الناقص في الكلمات الآتية:

كلب | ك | ل | ب |

ك ... ب

ثعلب | ث | ع | ل | ب |

ث..ل..ب

ب- صلِ الكلمة بالحرف الناقص:

فس...ان   ث

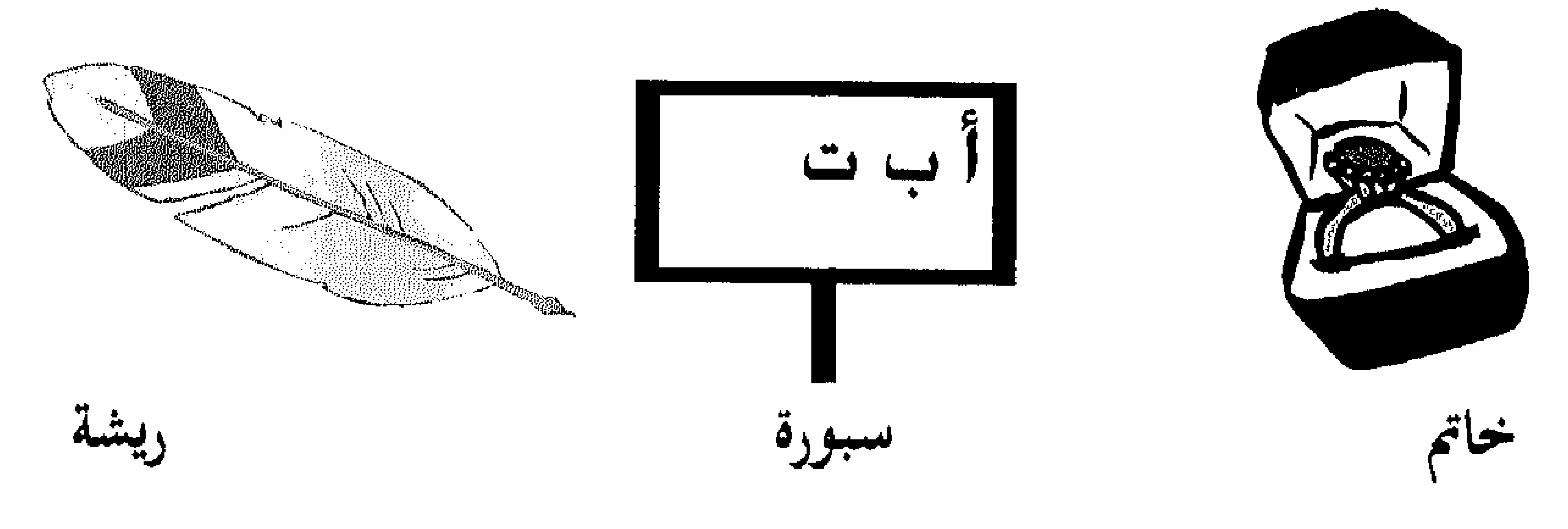
ثعبا....   ت

مثلـــ....   ن

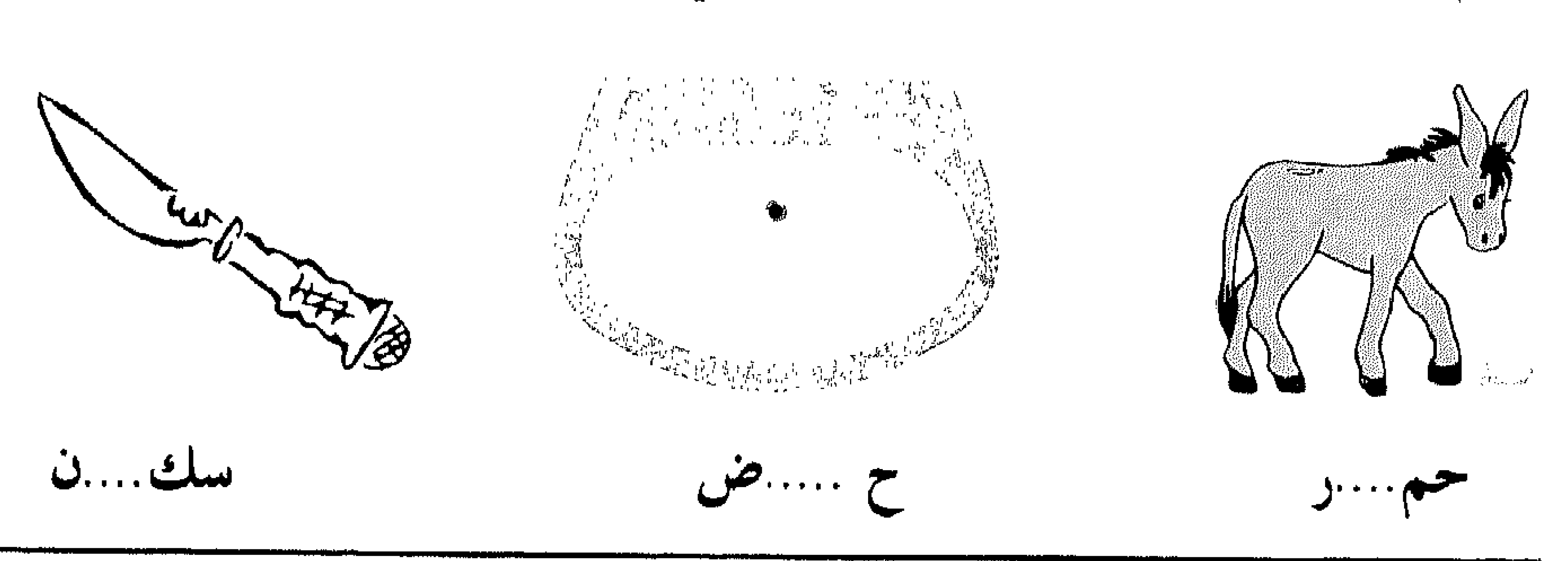
٢١-أ) لاحظ نطق الحرف الأخير فيما يلى:



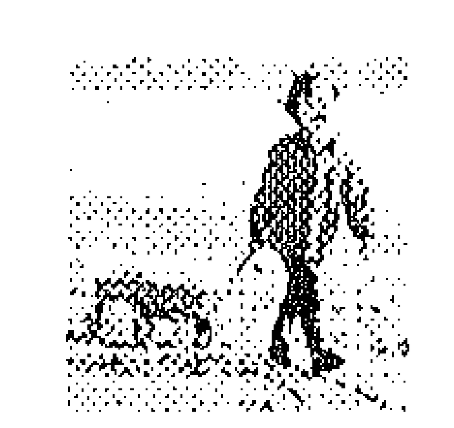
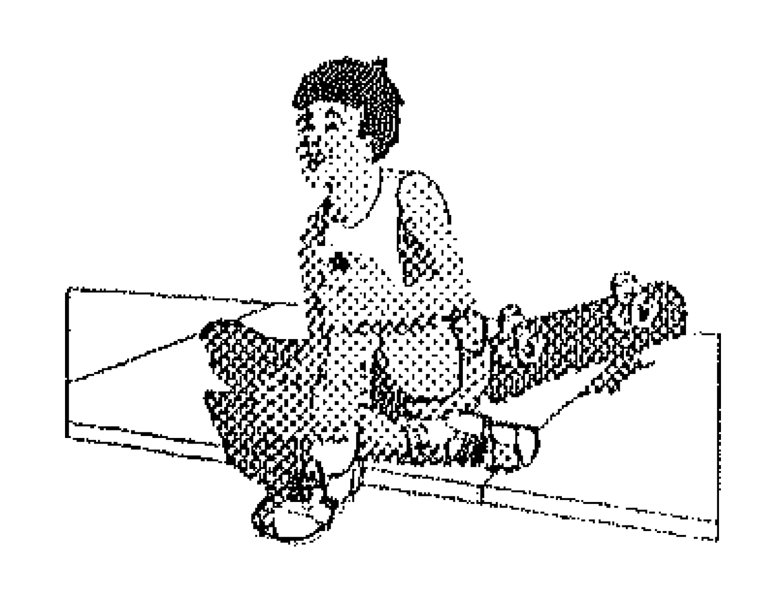
٢١-أ) انطق الكلمات الآتية:



ب) اكتب حرف المد المناسب مكان النقط فيما يلي: (أ-و-ى)



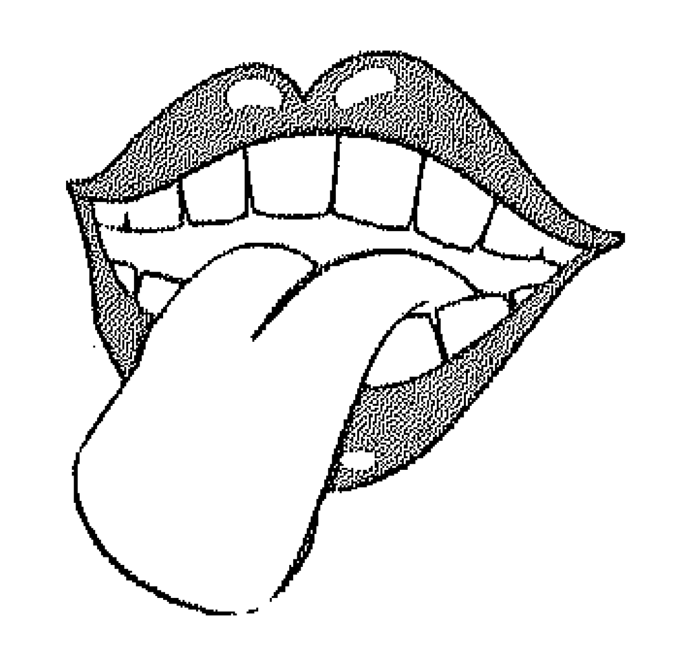
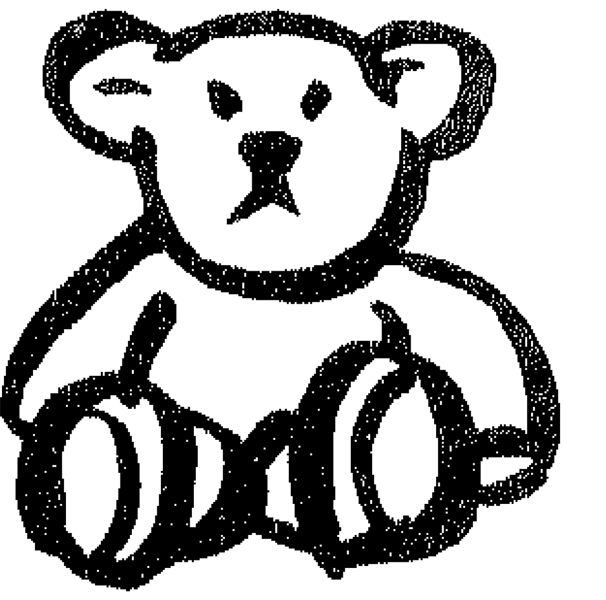
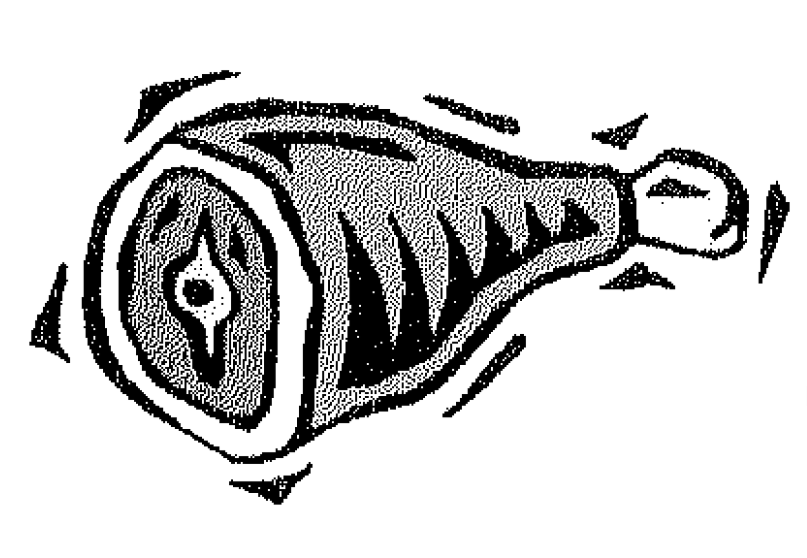
٢٢-أ) رتب أحداث القصة الآتية:

طفل يمسك بالكرة	طفل يجرح في رجله بعد اللعب	طفل وقع

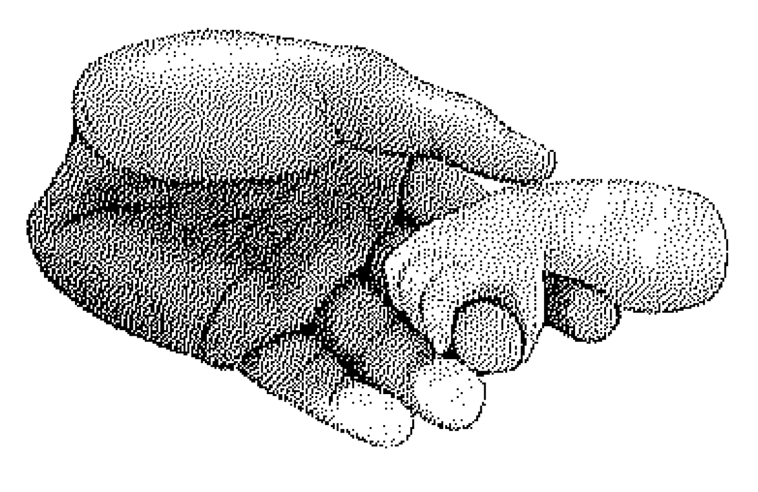
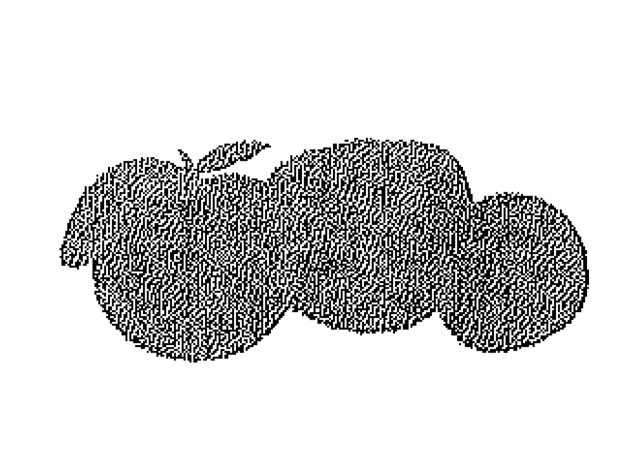
ب- صف الصورة رقم (٢) في جملة تامة:

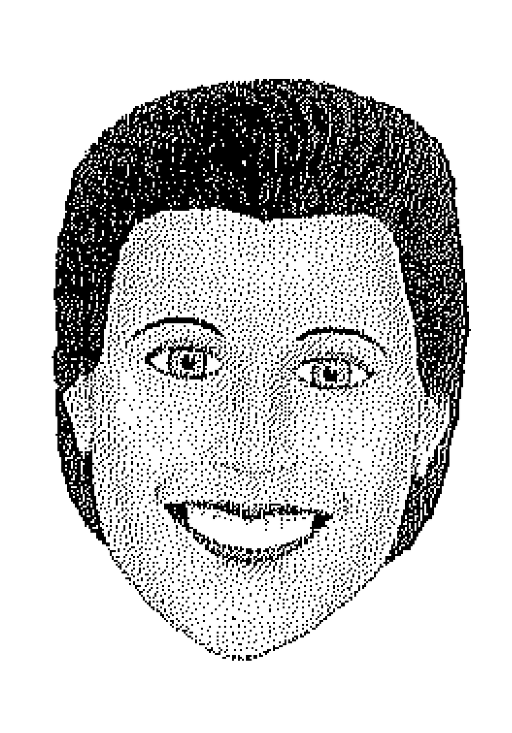
٢٣-أ) لاحظ نطق حرف (ل) فيما يلي:


لسان	لعبة	لحمة	نحلة

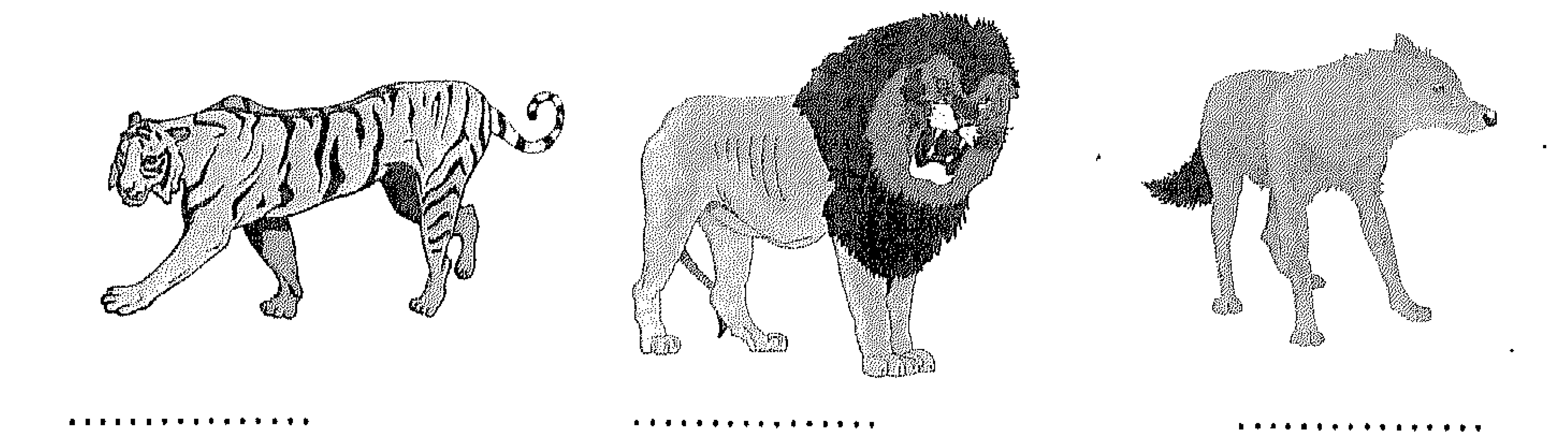
ب) لاحظ نطق حرف (ى):



يد	يوسفى	ياسمين	يارة

٢٤-أ) تعرف على الصورة، واكتب أسماءها:



....

ب) كون جملة من الصور الآتية كما في المثال:

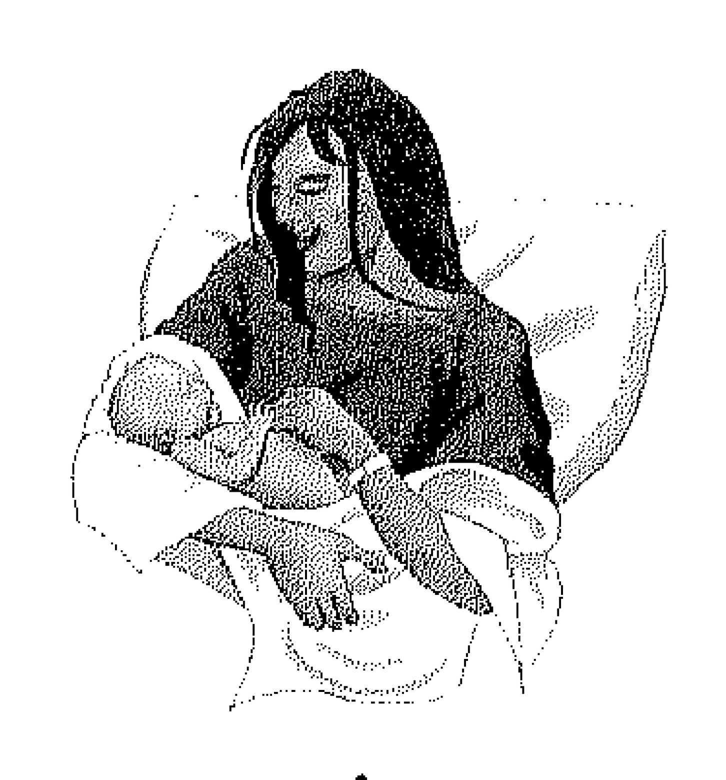
سيارة تسير فى البر

....

سيارة سفينة طائرة

....

٢٥-أ) اكتشف (٣) اختلافات بين الصورتين:



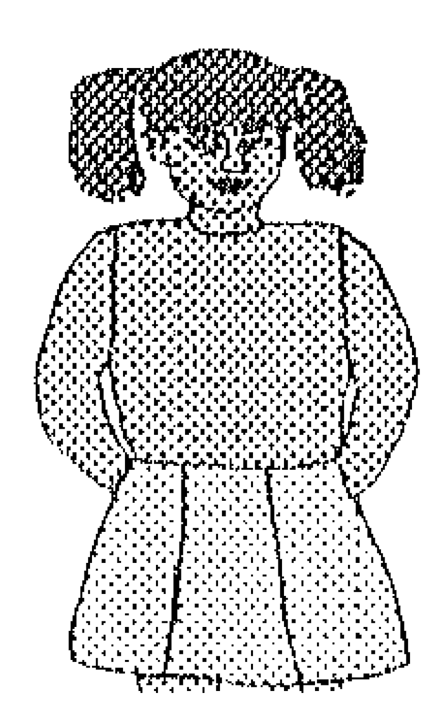
طفل بكى وأمه تعطيه اللبن
يلبس لون أخضر

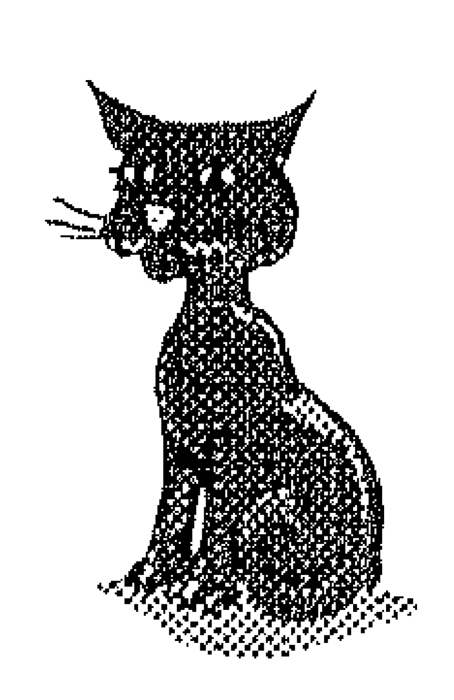


طفل يبكى وأمه تعطيه أكل ويلبس
لون أحـمـر وفـوق رأسـه كـاب

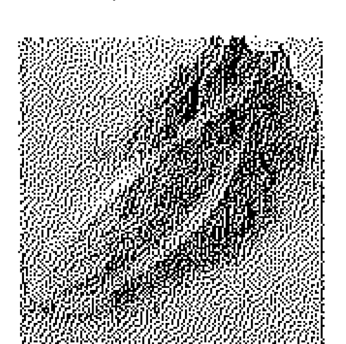
ب) تعرف على الشيء الناقص في كل عنصر ثم اكمل الصورة:

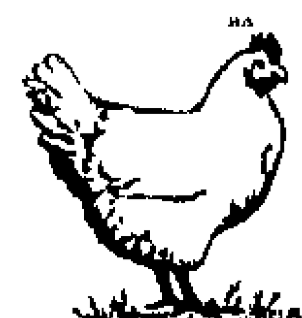






٢٦- أ) صل الكلمة بالصورة التي تدل عليها وأعد كتابتها:

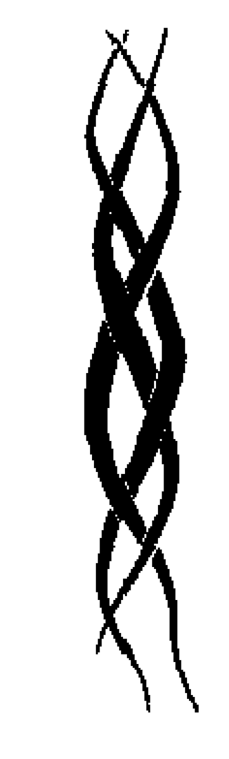
١-  دجاجة

٢ -  نجمة

٣-  خس

ب) اكتب اسم الشيء تحت الصورة الدالة عليه:



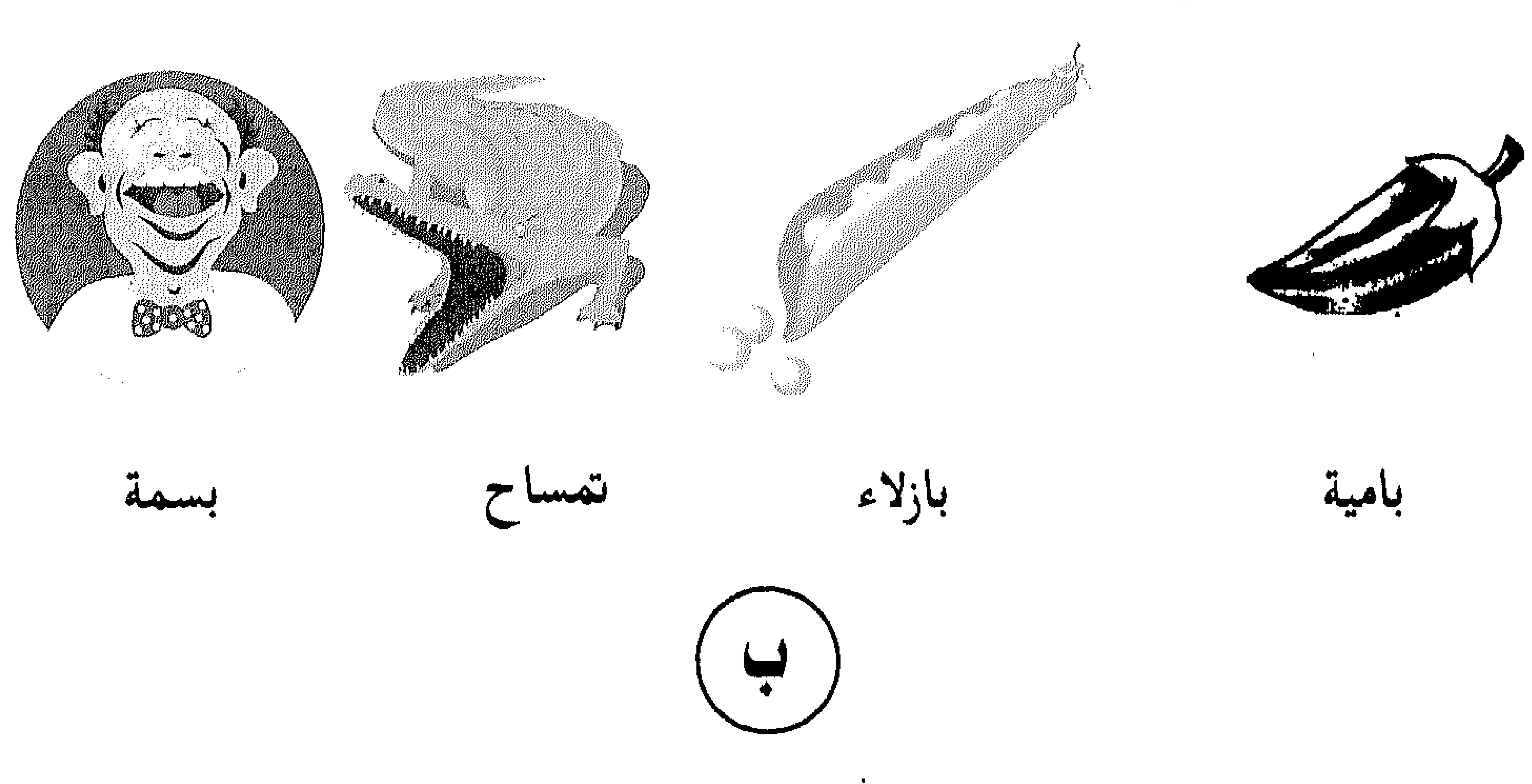


ضفدعة	ضبع	ضفيرة
....	....	....

٢٧) أ) ضع تحت كل حرف مما يلى كلمة تبدأ به:

(أ)	(ب)	(ج)
....	....	....

ب) صل حرف (ب) بكل صورة تبدأ به:



بامية بازلاء تمساح بسمة

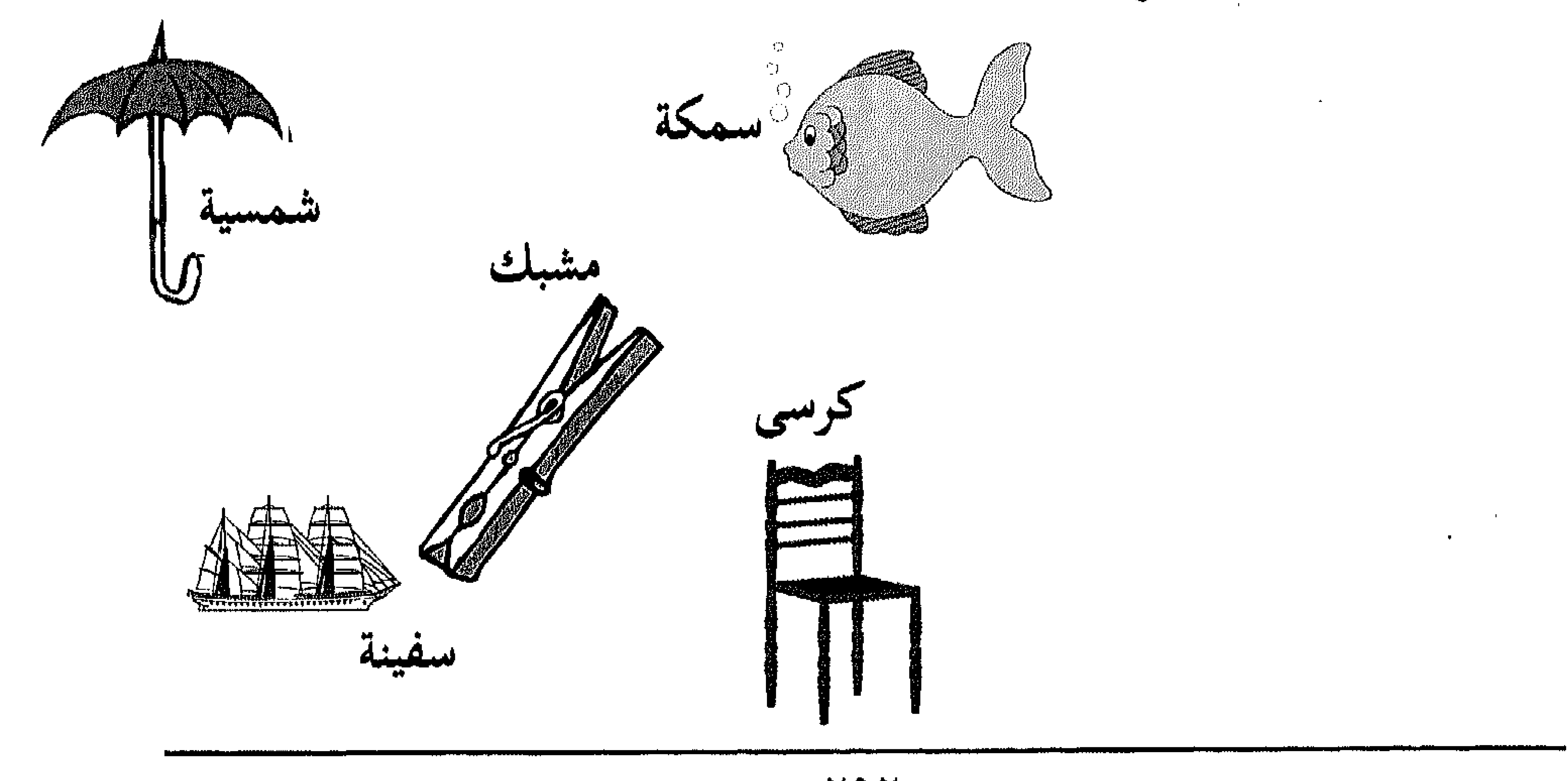
ب

٢٨-أ) لاحظ وعبر عن الصورة الآتية:

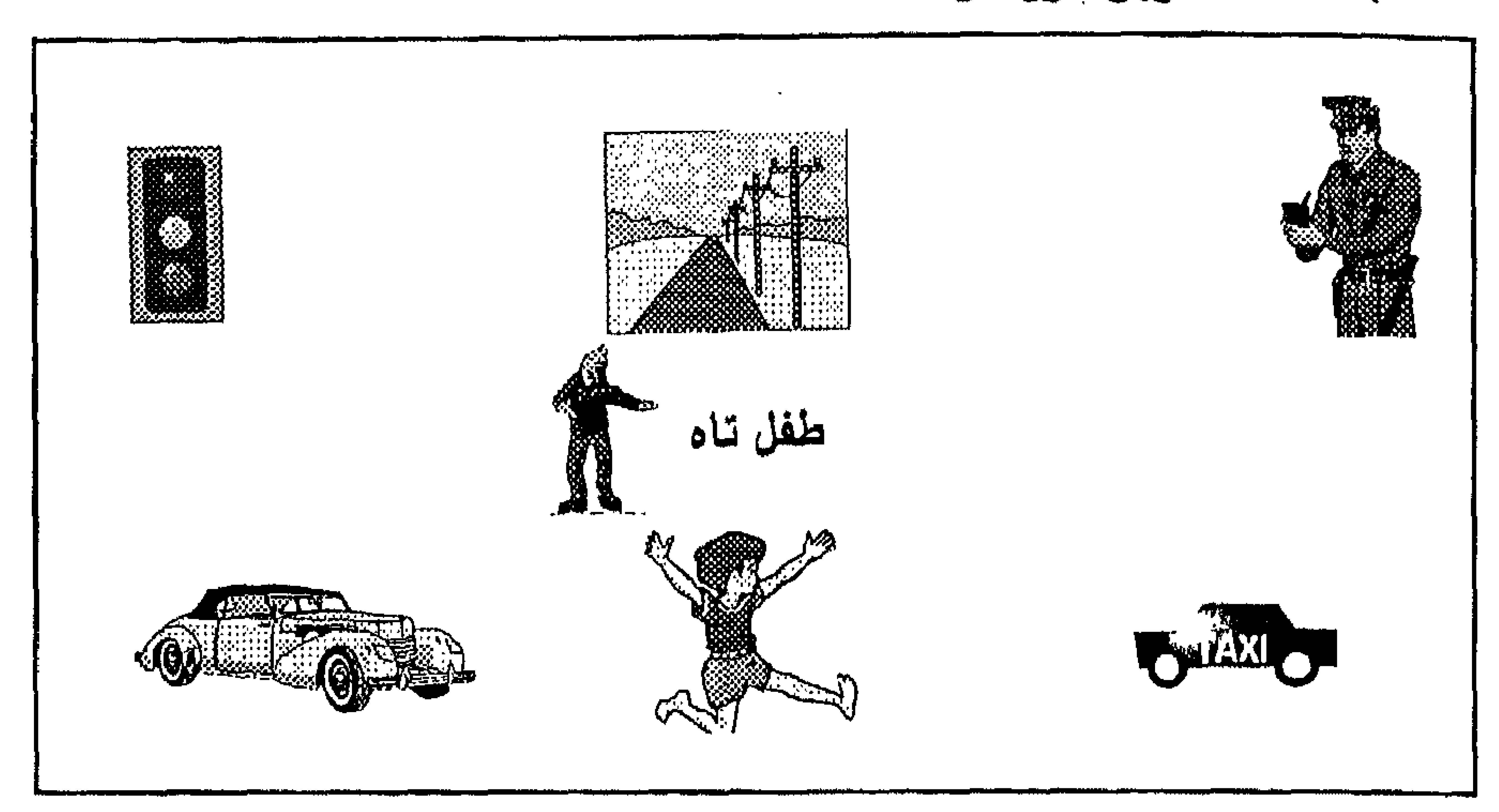
قطة........................ اللبن

عصفورة.....................العش

ب) اكتب من الصورة أربع كلمات تحتوى حرف (س):



٢٩ - أ) لاحظ الصور وحاول حل المشكلة:



«تاه هذا الطفل فى الطريق» فما هى الوسائل التى يمكن أن يستخدمها فى الوصول إلى بيته؟

ب) وجدت طفل يبكى، فماذا تفعل؟

٣٠ - أ) صل الكلمات التى تبدأ بحرف الألف:

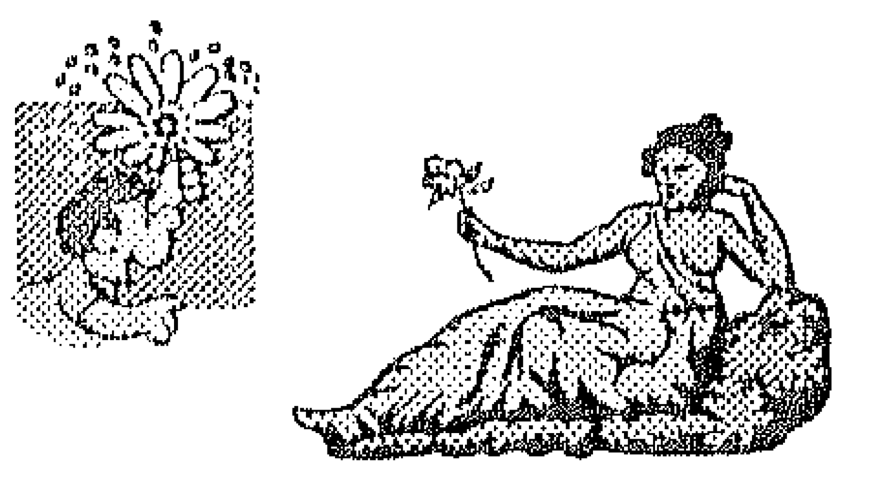
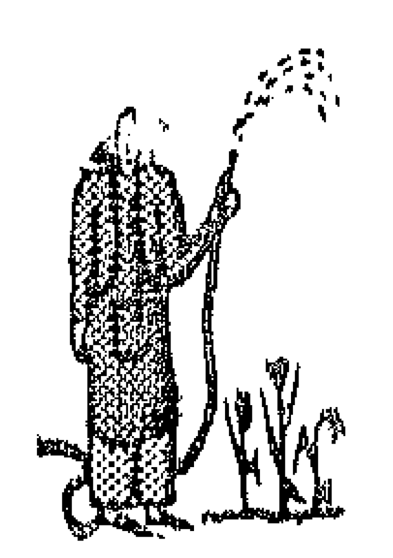
(أ)	أصابع	النمر	(أ)
	ليمون	أناناس	
	أرنب	بطة	

ب) اكتب ثلاث كلمات تبدأ بحرف (ق):

ق	ق	ق
....	....	....

٣١-أ) رتب أحداث القصة الآتية:

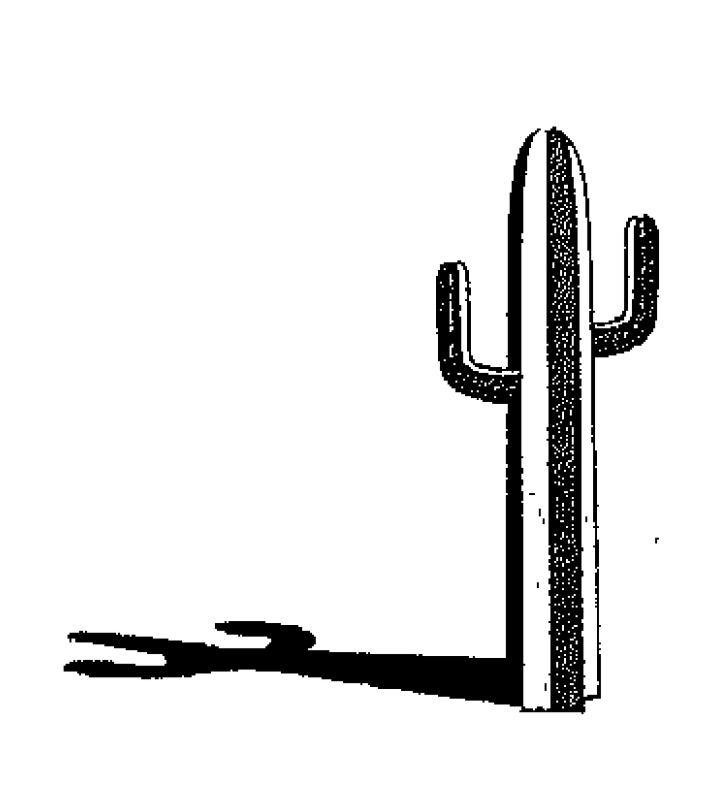
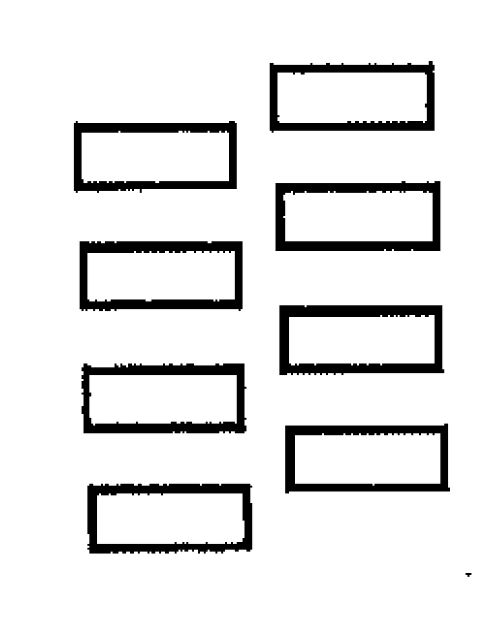
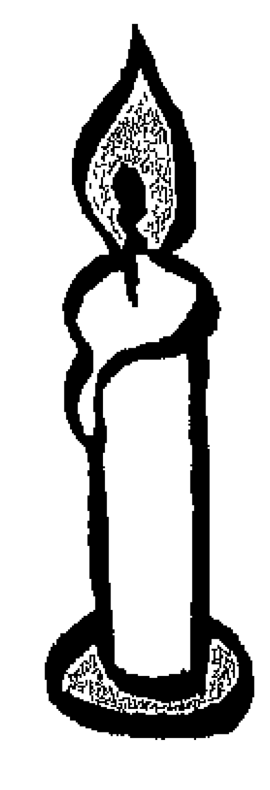
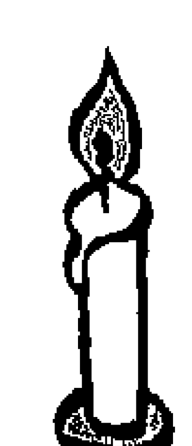


أحمد يرى ويشم الزهور المزروعة	أحمد يزرع الورد	أحمد يعطى الورد هدية لأمه	أحمد يروى الورد بالحديقة

ب) ماذا تتعلم من أحمد؟

٣٢-أ) صف الصورة واذكر الفرق:

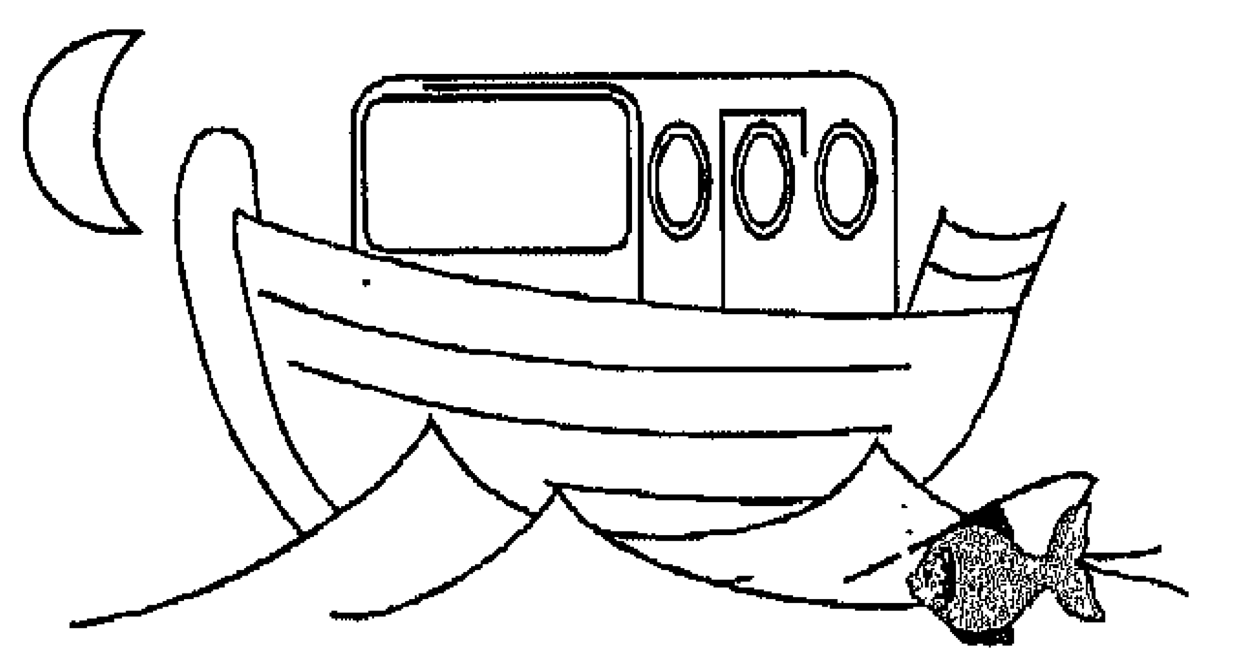





صبار مر	سكر حلو	شمعة كبير	شمعة صغيرة

ب) اختر الكلمة المناسبة وضعها مكان النقط (فوق - تحت):

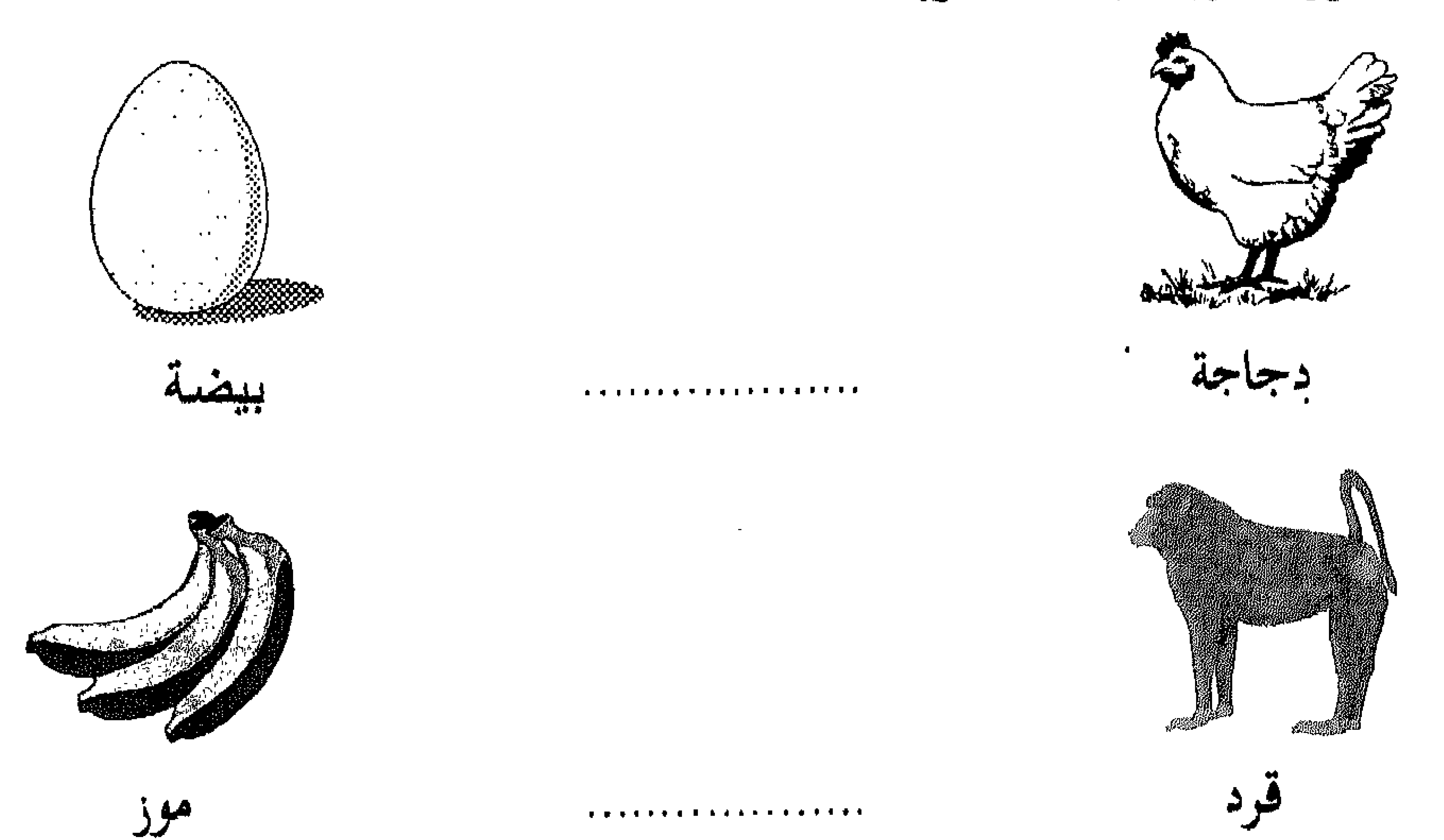
١ – الهلال .... المركب.

٢ – السمكة .... المركب.

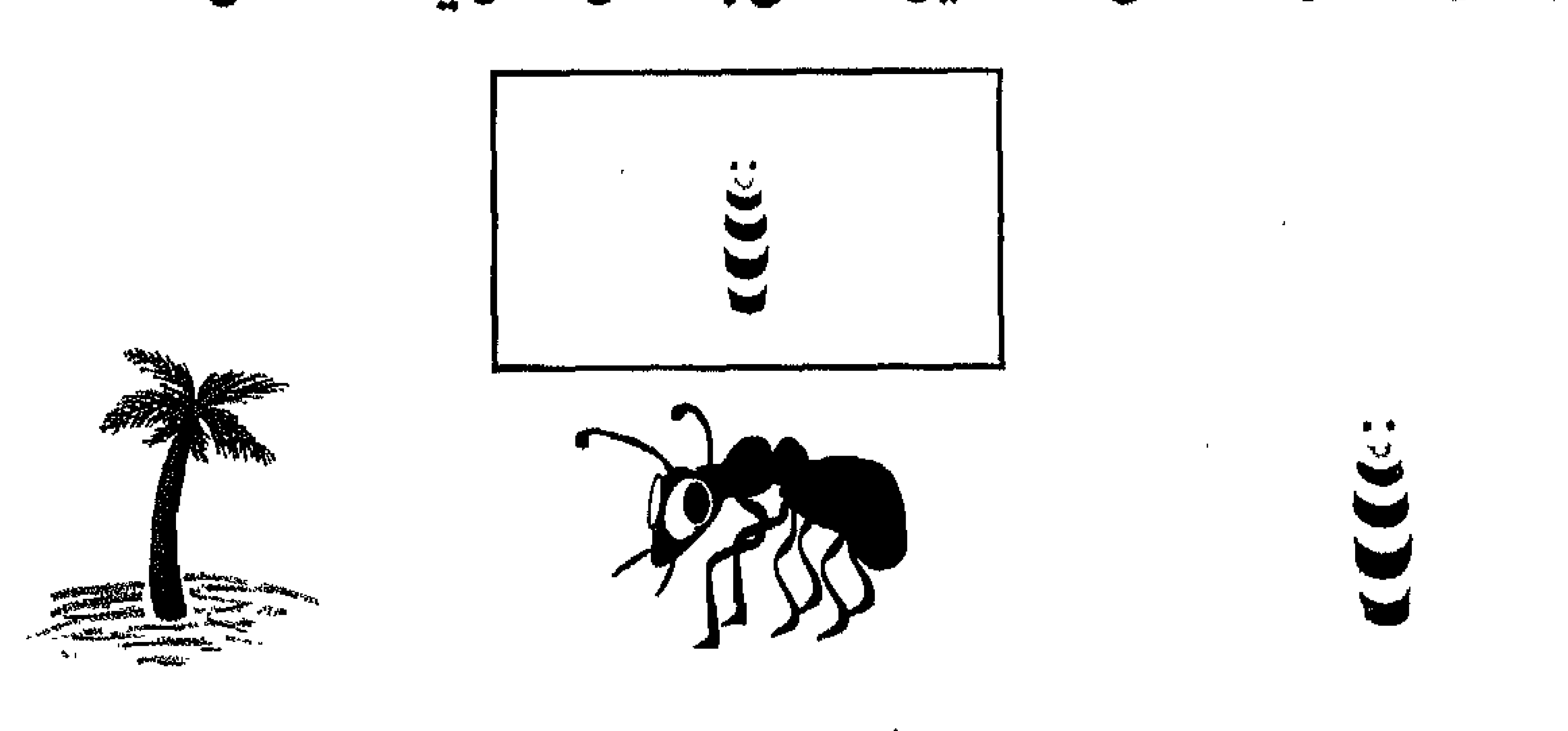


صورة مركب فوقه هلال فى السماء
وتحت المركب سمكة فى الماء

٣٣ - لون الصورة ثم صف الصورة:



٣٤ - أ) صل الشكل الذى فى المستطيل الأعلى بالشكل الذى يماثله أسفل:



ب) صل الحرف بالشكل الذي يماثله فيما يلي:

جُـــ

جَـــ   جـــ   خَـــ   حـــ   خِـــ

عدم قدرة الطفل على اختيار الكلمة المناسبة

حيث يعجز الطفل عن أن يوصل المعنى اللغوى .

النشاط :

أولاً :- الأهداف:

١) أن يتعرف الطفل على الصور التى أمامه.

٢) أن يذكر الطفل اسم كل صورة بطريقة صحيحة.

٣) أن يدرك الطفل ما هية الصورة باستخدام الفعل.

ثانياً: الأدوات:

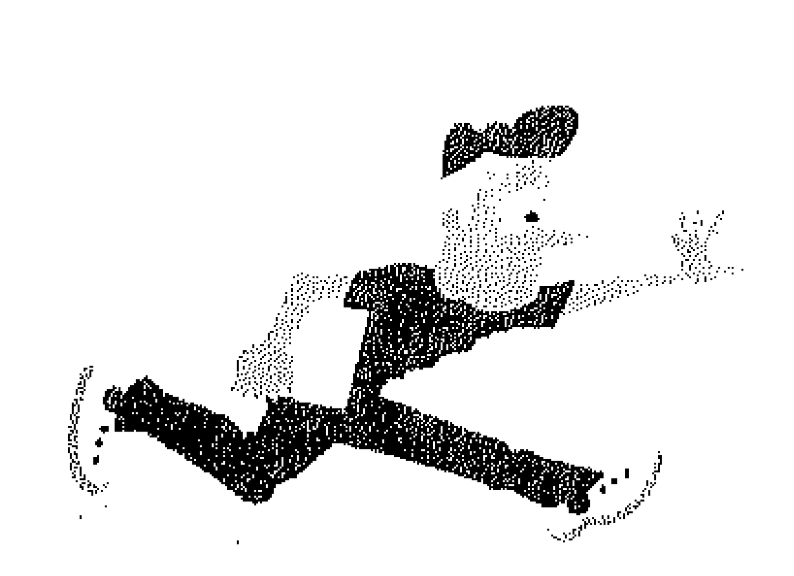
«لوحة ورقية»

ثالثاً: طريقة التدريس:

تعرض المعلمة على الأطفال صورة النشاط ، ثم تقوم بتعريف الطفل الصورة التى أمامه ثم تقوم بوصف كل صورة من الصور التى أمامها، وذلك بستخدام الفعل الذى يدل على الصورة، وتكرر هذه الطريقة مع باقى الصور، ثم يطلب من كل طفل النظر إلى الصورة ووصفها بطريقته، أو كما وصفتها المعلمة، تثبت الأطفال الذين يأتون باستجابة صحيحة، وتشجيع الأطفال الآخرين على الوصف باستخدام الفعل، وذلك فى جملة تامة ذات معنى بالتمثيل.

رابعاً: النشاط:

عبر باستخدام الفعل:



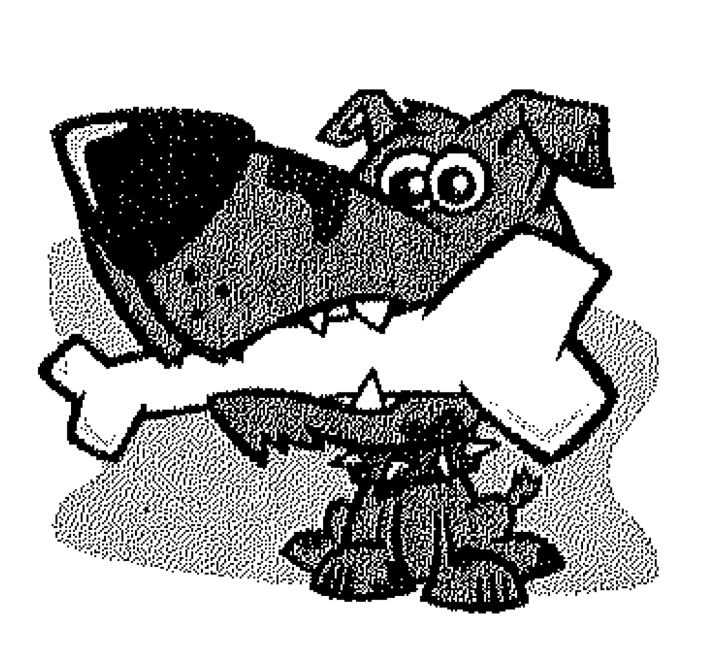
طفل يجرى

....



طفلة تنام

....



كلب يأكل عظمة

....



بطة تسبح فى الماء ....

طفل يبكى ....

الولد يلعب بالكرة ....

الأم تطبخ

....

حمل يمشى فى الصحراء

البنت تأكل

الأم تنظم وترتب

بقرة تأكل برسيم

خامساً: التقويم:

١) عبر باستخدام الفعل:

الصياد......... السمكة

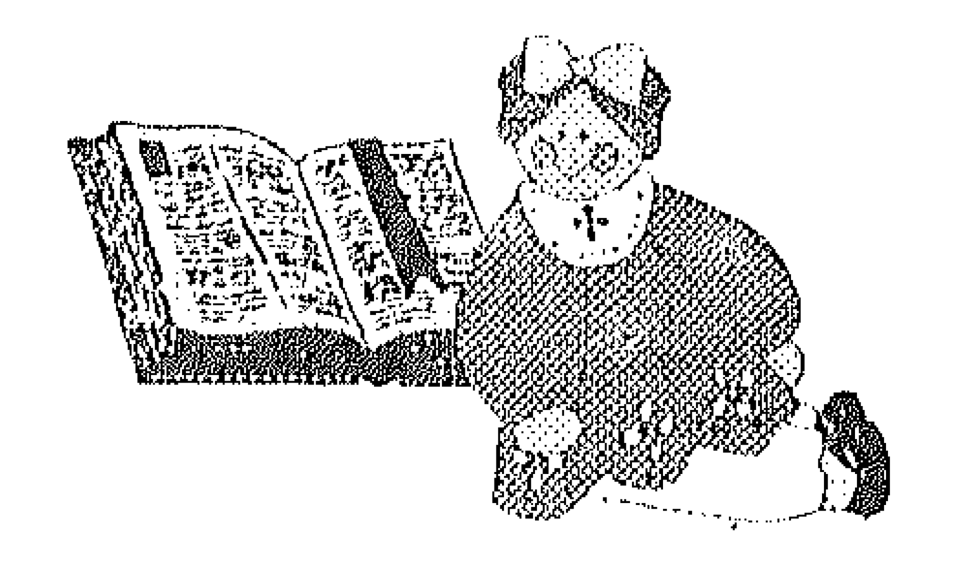
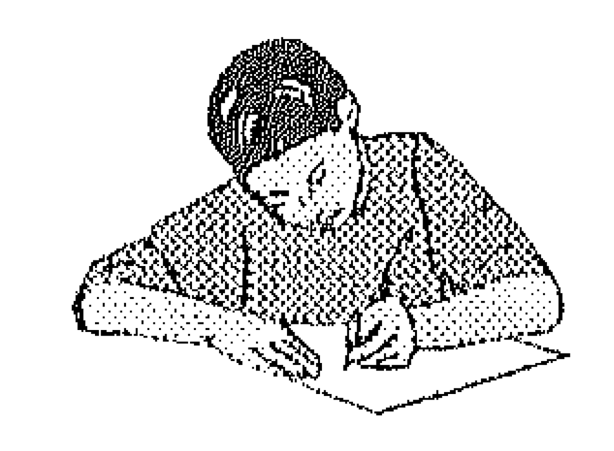
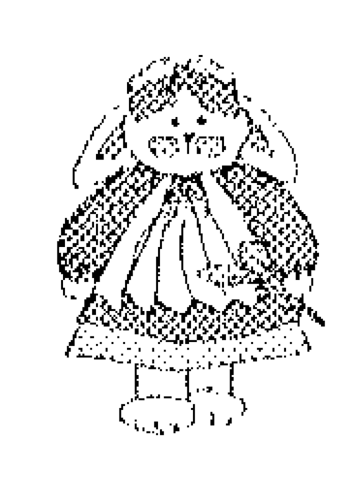
القرد....................

الطفل.................

العصفورة................

الأسد....................

الحصان................

البنت..................... الولد..................... الطفلة.................

١٢ـالصعوبة

عدم قدرة الطفل على استخدام أسماء الإشارة للمذكر – المؤنث.

النشاط :

"أسماء الإشارة"

أولاً : الأهداف :–

١–أن يتعرف الطفل اسمى الإشارة (هذا – هذه)

٢–أن ينطق الطفل الكلمات المشار إليها نطقاً صحيحاً.

٣–أن يشير الطفل إلى الصورة باستخدام اسم الإشارة المناسب.

ثانياً : الأدوات :–

لوحة ورقية بها صور لأشخاص (المذكر – المؤنث)

ثالثاً : النشاط:–

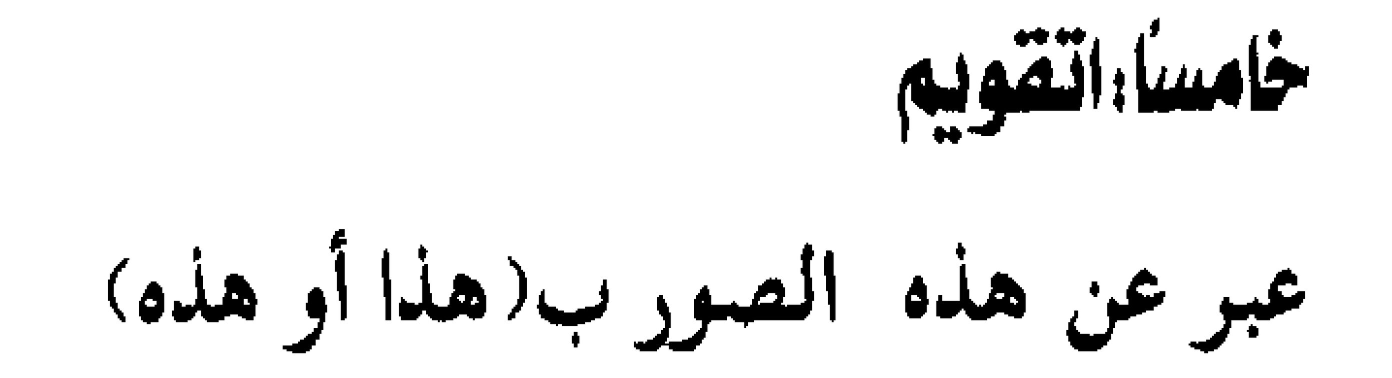
طريقة التدريس :-

تعرض المعلمة على الأطفال نوعين من الصور التى تمثل (المذكر –مؤنث)، وتبدأ ذلك بالأشخاص، ثم تفرضهم ماهية المذكر – المؤنث ، مع ذكر مثال من البيئة ، أو الإشار إلى النبات والبنين منهم ، ثم تقوم المعلمة بالإشارة إلى كل صورة مستخدمة اسم الإشارة المناسب لها ، وتكرر المعلمة نطق الاسم والشيء الدال عليه عدة مرات ، حتى يستطيع الأطفال التميز بين المذكر وهذا ، المؤنث (هذه) ثم فى النهاية يشيرون هم إلى الأشياء باستخدام اسم الإشارة المناسب.

هذه أمى　　هذه أختى　　هذه عمتى　　هذه جدتى

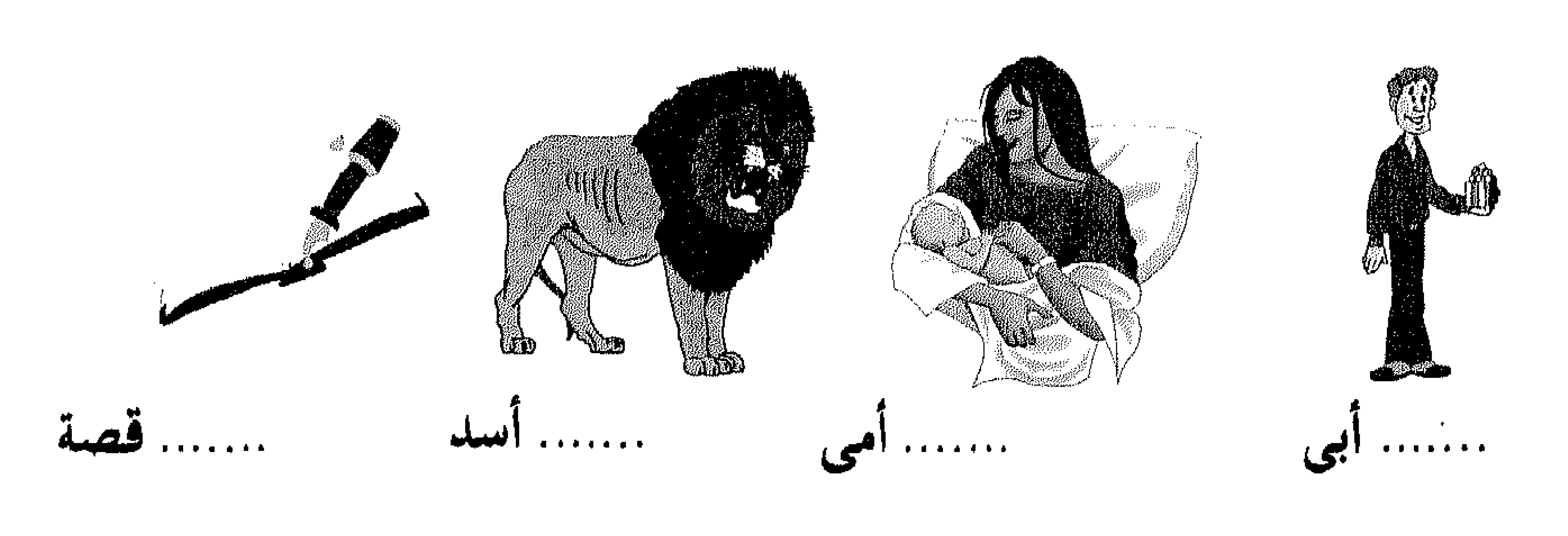
هذا أسد　　هذا أرنب　　هذا أحمد

هذه تفاحة　　هذه برتقالة　　هذه بطة

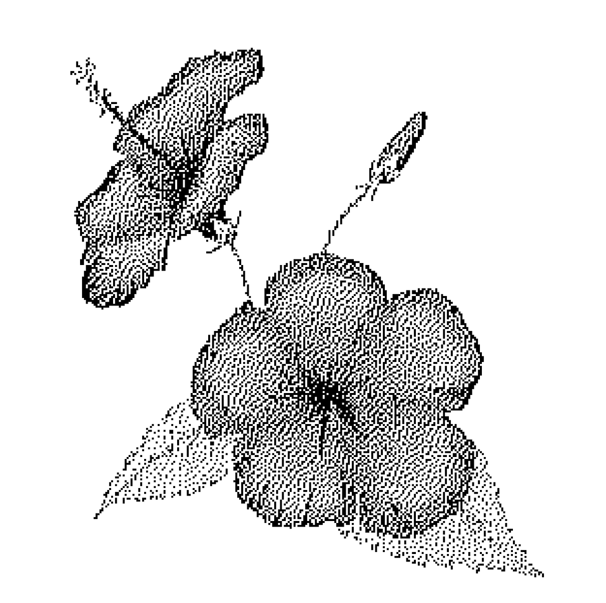


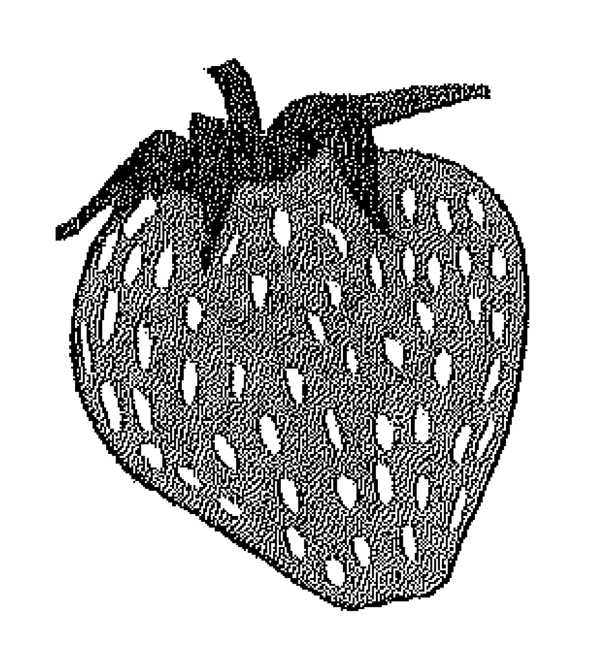
خامساً: التقويم

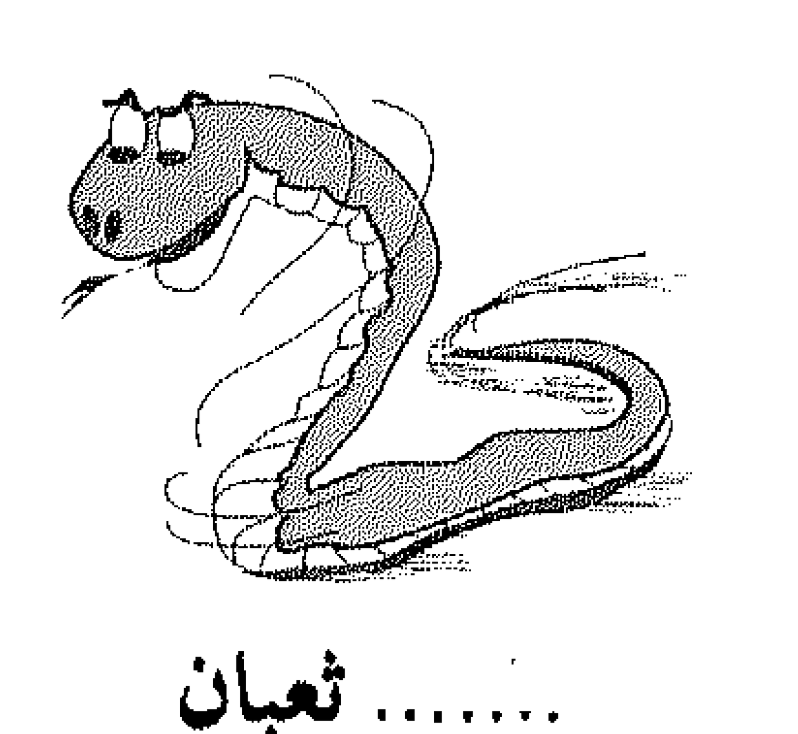
عبر عن هذه الصور ب(هذا أو هذه)



.... أبى　　....... أمى　　....... أسد　　....... قصة







.... وردة .... فراولة .... ثعبان

أخطاء صيغ الجمع

حيث يميل الطفل لاستخدام جمع المؤنث بدل جمع التكسير فيقول مثلاً «مرجحات» بدل «مراجيح».

النشاط:

أولاً: الأهداف:

١) أن يتعرف الطفل الصوره التى أمامه.

٢) أن ينطق الطفل الكلمات الملونة نطقاً صحيحاً واضحاً.

٣) أن يميز الطفل بين المفرد والجمع.

٤) أن يضع الطفل لفظ الجمع من كل مفرد أمام الصور.

ثانياً: الأدوات:

لوحة ورقية.

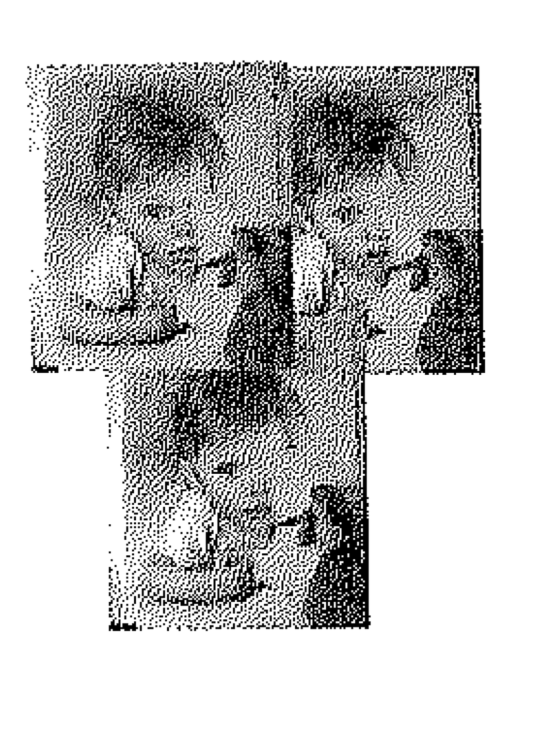
ثالثاً: طريقة التدريس:

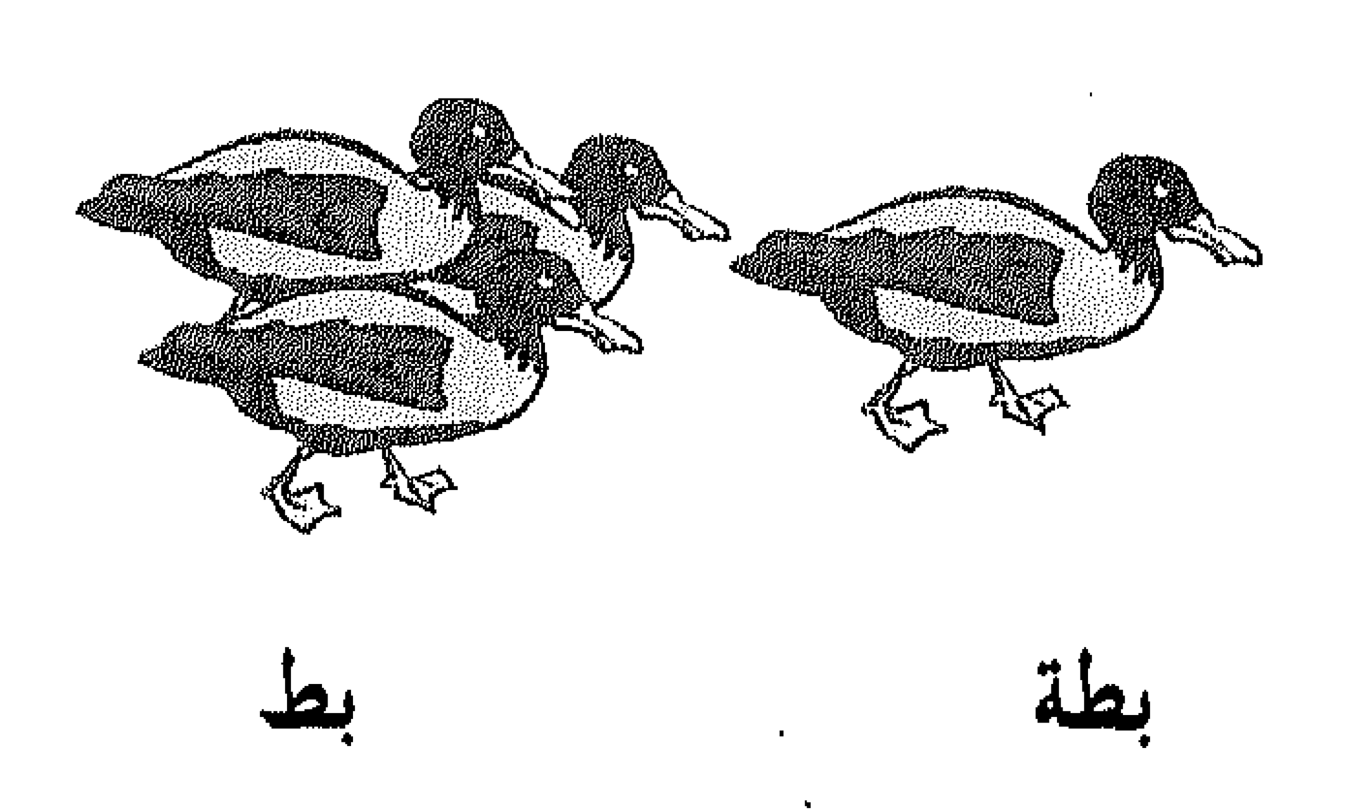
تعرض المعلمة على الأطفال لوحة النشاط ثم تقوم بتعريف معنى المفرد، ومعنى الجمع وتدلل على ذلك بمثال من اللوحة، وبعد ذلك تقوم بنطق كل كلمة أسفل الصورة وتبين أن لفظ الجمع يختلف باختلاف مفرده، ثم تقوم المعلمة بنطق كل مفرد وجمعه بصوت مرتفع، وواضح، ثم تأتى فى النهاية بلفظ الجمع وتنطقه أمامهم ويكرر الأطفال النطق خلف المعلمة، ثم تكرر هذه العملية مع باقى الكلمات (مفردها - جمعها).

رابعاً: النشاط:









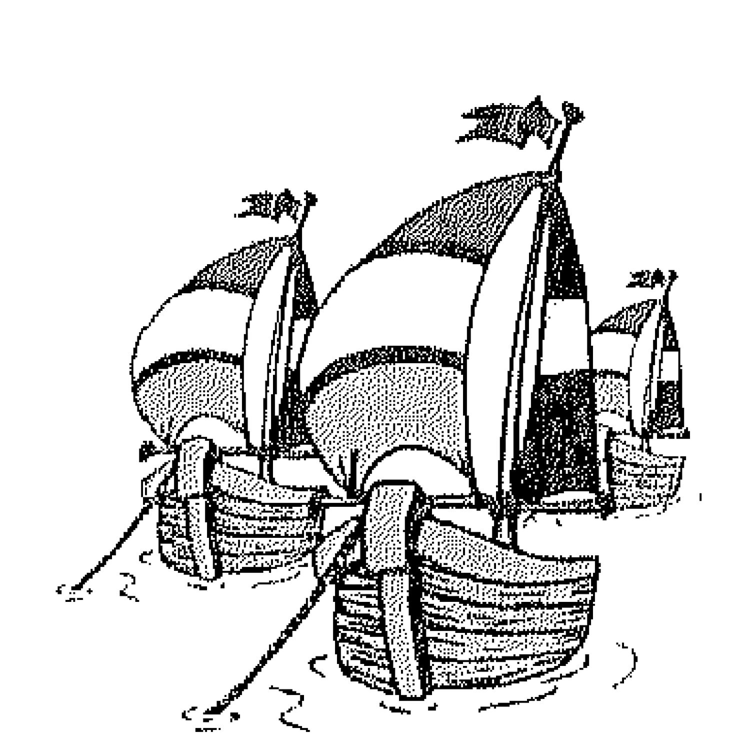
صورة   صور   بطة   بط

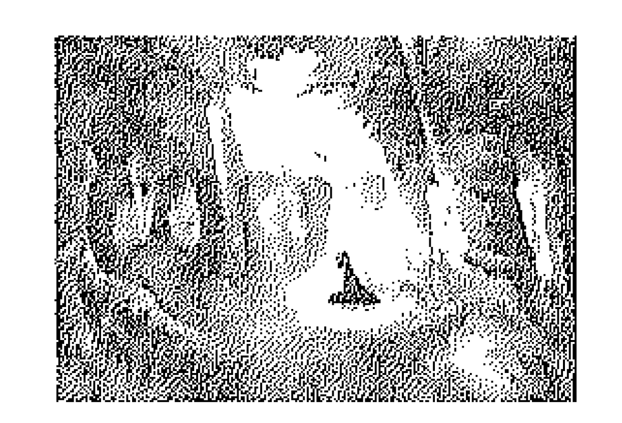
خامساً: التقويم: لاحظ وانطق:

صل المفرد بالجمع

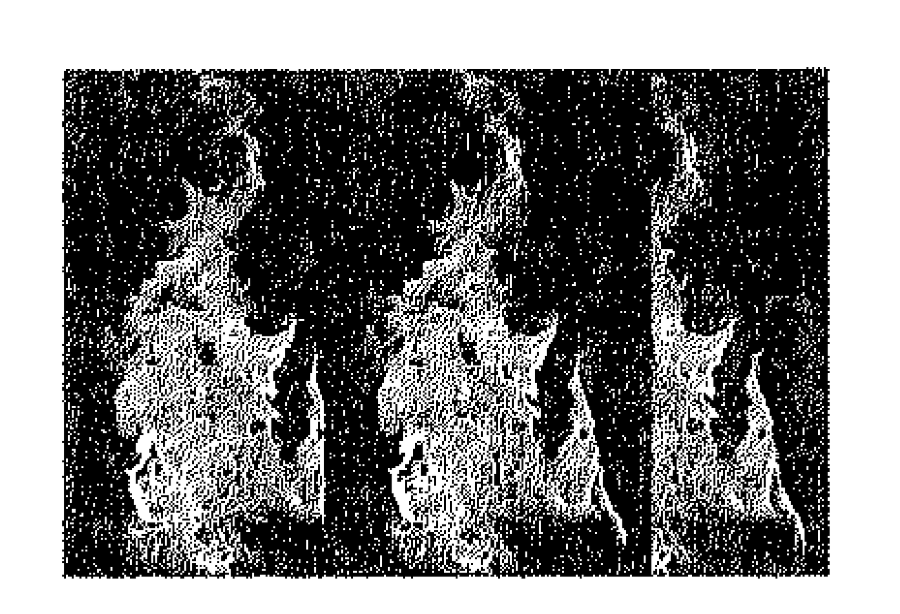


نجمة



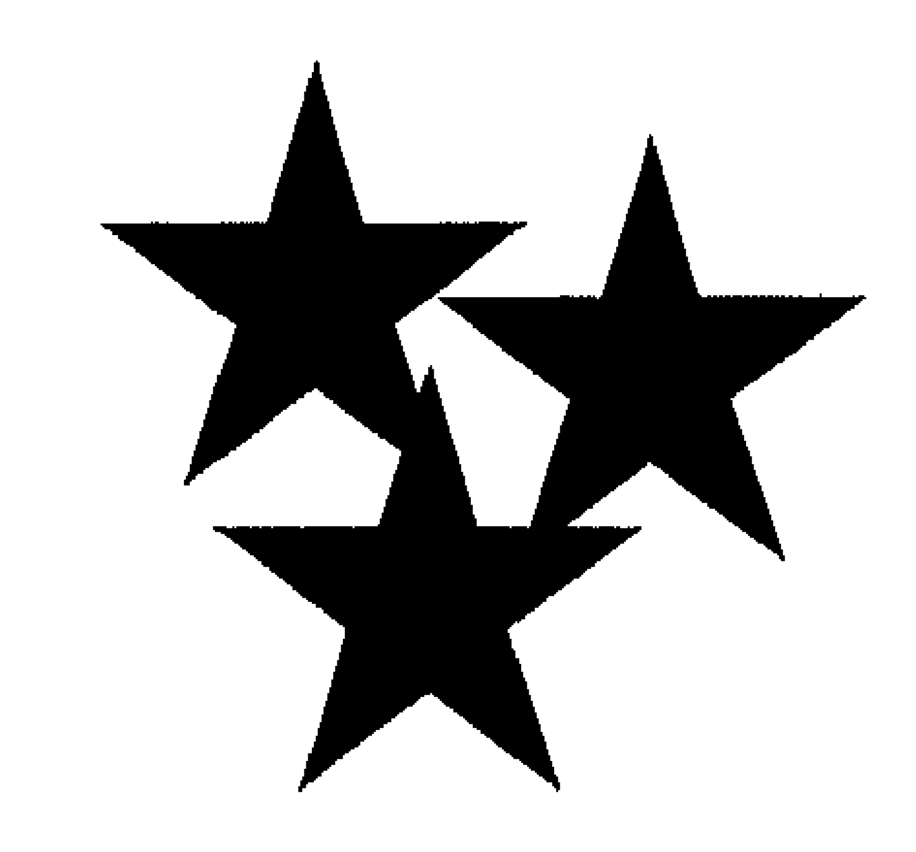


غابة

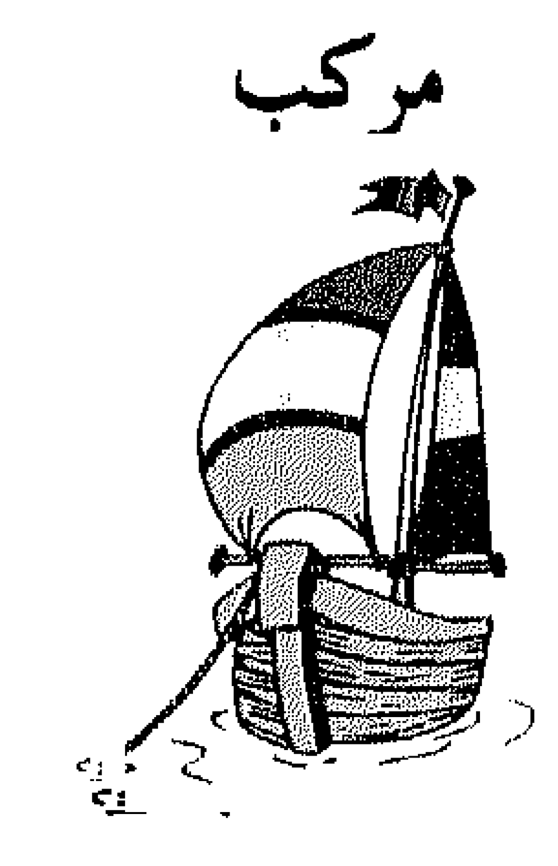




عين

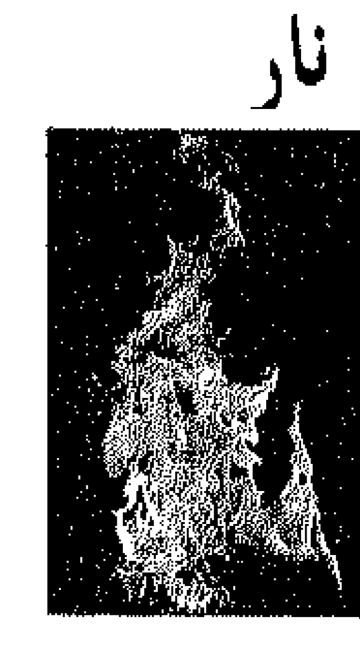


مركب





نار





صعوبة التعرف على التشكيل الصحيح للحرف الأول من الكلمة (بالفتح - الضم - الكسر)

(الضبط التشكيل) للحرف الأول:

النشاط:

أولاً: الأهداف:

١ – أن يستطيع الطفل نطق الحروف بالتشكيل.

٢ – أن يتعرف الطفل على الحركات الثلاث (الضمة – الفتحة – الكسرة)

٣– أن ينطق الطفل الحروف مضبوطة ضبطًا صحيحاً

٤ – أن يميز الطفل بين حركة الفتحة والضمة والكسرة.

٥– أن يضع الطفل الحركة الصحيحة على الحرف المنطوق الأول من الكلمة.

ثانياً: الأدوات:

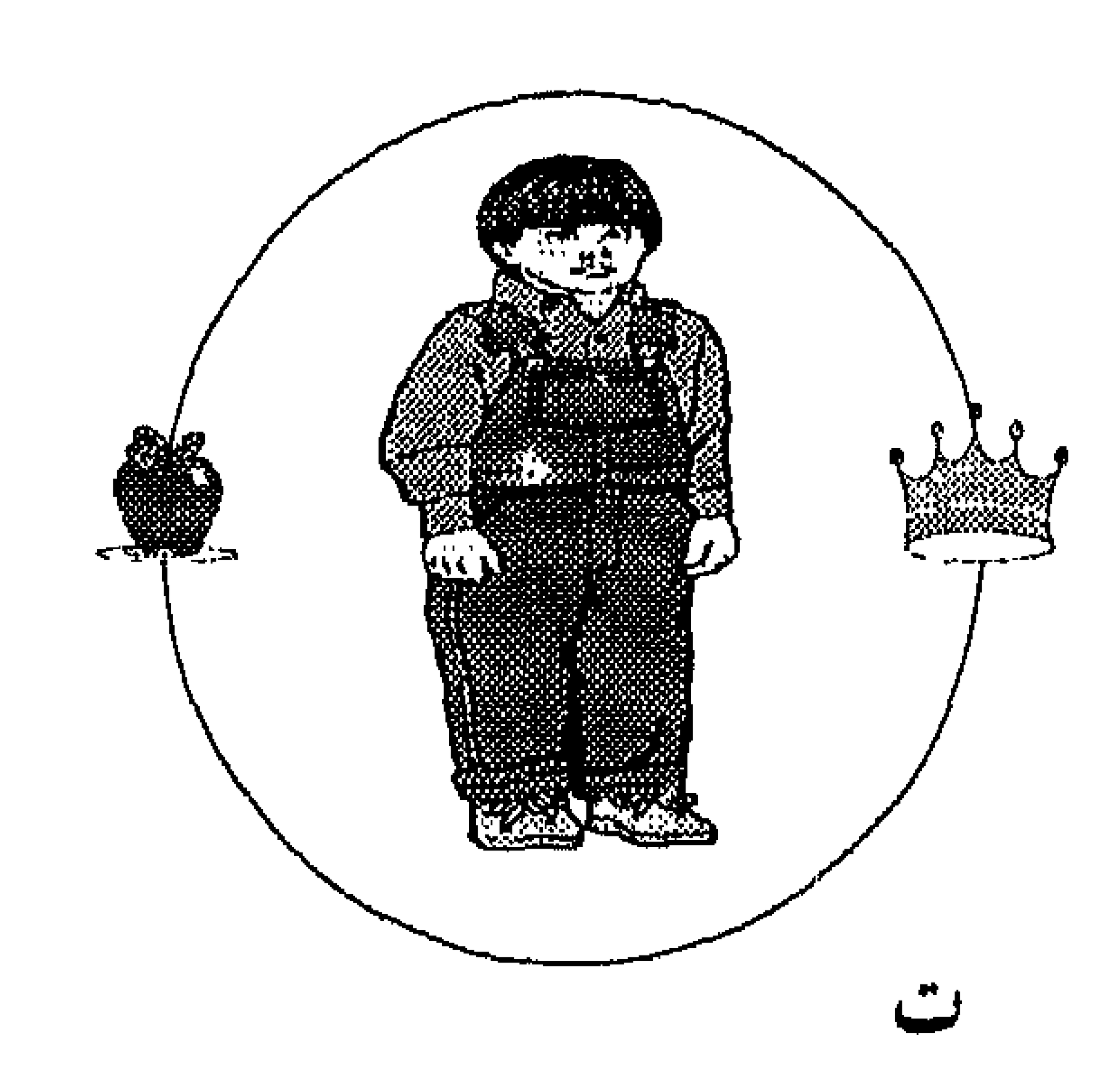
«لوحة فنية ورقية مرسوم بها طفل، ومن حوله صور للأشياء التي بحرف التاء».

ثالثاً: طريقة التدريس:

تبدأ المعلمة بتعريف الأطفال أن الحرف الواحد، يختلف نطقه باختلاف موقعه في الكلمة، ثم تقوم بنطق الحرف مرة بالفتح، ومرة أخرى بالضم، ومرة أخرى بالكسر، ثم تنطق المعلمة أمثلة متنوعة على الحركات الثلاث، مع التركيز على الحرف الأول من كل كلمة، وفي نهاية للنشاط تنشد المعلمة الأبيات الثلاث بصورة منغمة وبسيطة، ثم تردده الأطفال خلفها، حتى يتيسر عليهم التمييز بين حركات الضبط الثلاث، ثم تنطق كل كلمة وعلى الطفل أن يقول نضع (، ،)على الحرف، وذلك بعد أن تطلب منهم النظر إلى فمها وهي تنطق، وفي نهاية النشاط تعطي لهم التقويم وتشرح لهم كيفية وضع العلامة الصحيحة على الحرف بعد نطقه.

رابعاً: النشاط:

ت		ت
تمر		توت
تاج		تفاح
تامر		تونة
تانج		توكة



ت

تمساح – تين – تليفون – تليفزيون

ثم تردد المعلمة:

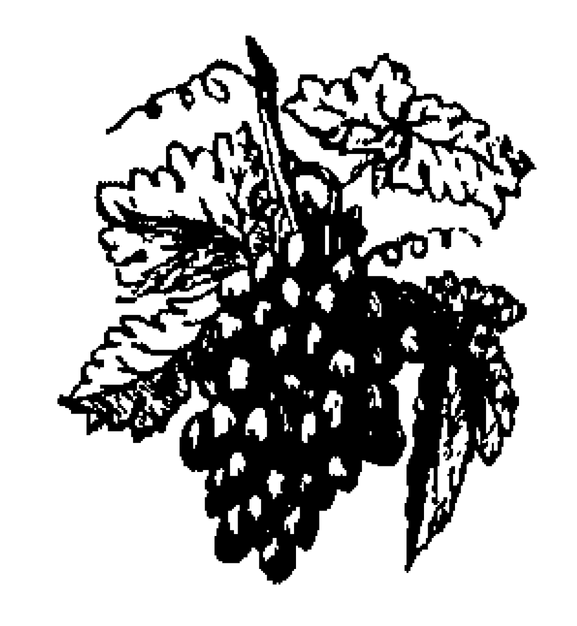
تاء تَ — تَاج الرأس يغطيها

تاء تُ — تُوت تُوت

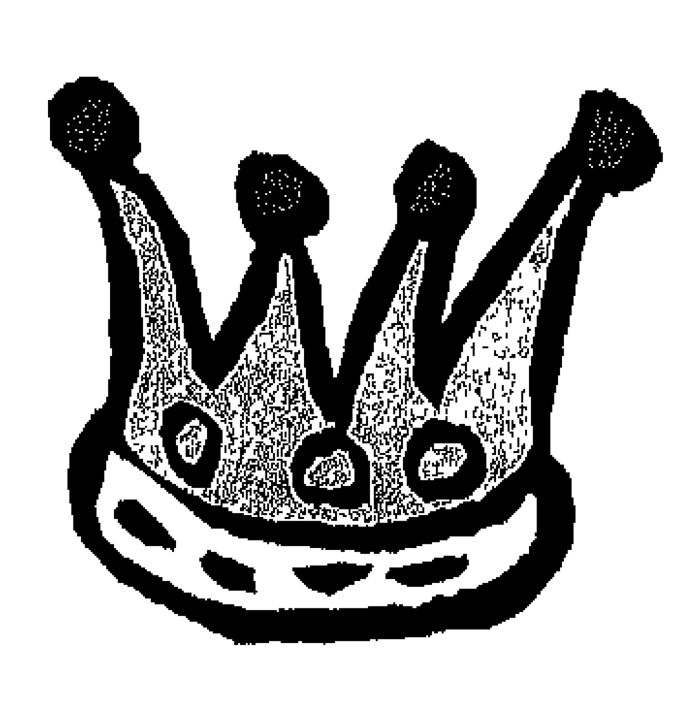
تاء تِ — تِين لذيذ

خامساً: التقويم:

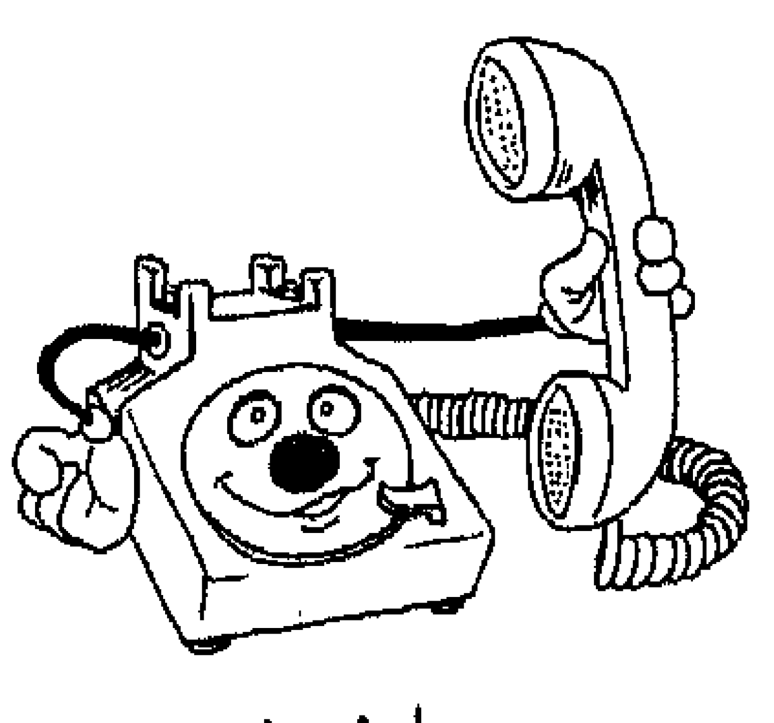
١ – انطق الكلمات الآتية، وشكل الحرف الأول.



توت

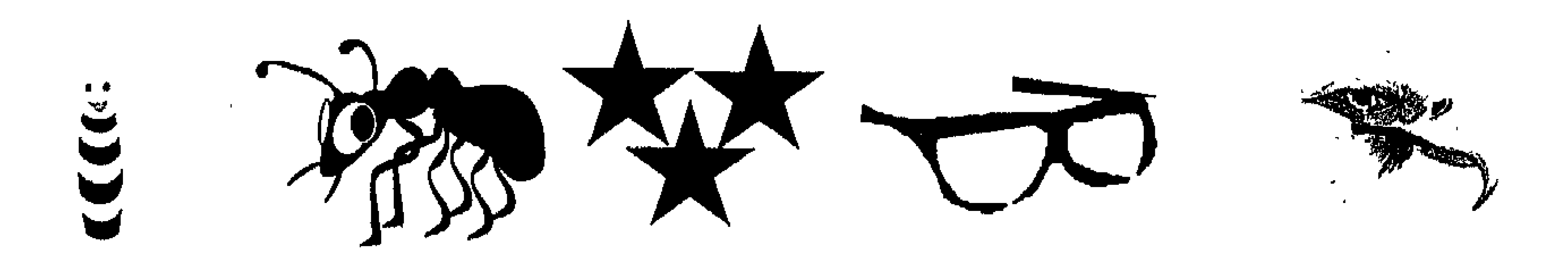


تاج



تليفون

٢ – اختر النون المشكلة الصحيحة، واكمل الكلمات ثم أعد كتابتها:
(نَ – نِ – نُ)



....سر ....ظارة .....جوم .....ـملة ...ـــــحلة

(الثأثأة):- ويقصد بها تغيير الحرف بنقله من مخرجه، أو بتغير صفته، مثل إبدال (س بـ ث)، (ش بـ د).

النشاط:

أولاً: الأهداف:

١ – أن يتعرف الطفل على صور الأشياء التى أمامه.

٢ – أن يتعرف الطفل على كتابة الحرف ونطقه فى الكلمات المختلفة.

٣ – أن ينطق الطفل الحروف الملونة نطقاً صحيحاً

٤ – أن يميز الطفل بين نطق (س ، ث ، ش ، د).

ثانياً: الأدوات:

لوحة فنية ورقية مرسوم بها مجموعة من صور الأشياء التى تبدأ بحرف(س – ث –، د– ش)

ثالثاً: طريقة التدريس:

تعرض المعلمة على الأطفال اللوحة الورقية، ثم تقوم بنطق الكلمات أسفل كل صورة بطريقة جيدة واضحة، مع التركيز على نطق الحرف الأول من كل كلمة، وتعيد تكرار ذلك مرات متتالية، مع التركيز على الحروف الملونة ونطقها

عـدة مرات، والأطفـال يكـررون خلف المعلمـة نطق ذلك، ثم تطلب المعلمـة من الأطفال الإتيان بكلمات بها حروف (س ، ث ، ش، د). ويقومون بنطقها نطقًا صحيحاً واضحاً.

رابعاً: النشاط:

أعد نطق الكلمات الآتية، ولاحظ النطق:



خامساً: التقويم:

لاحظ الصورة وأعد النطق:



(الخمخمة):- حيث إن الطفل يجد صعوبة في إحداث الأصوات الكلامية، أو مدها، أو معرفة الساكن والمتحرك منها.

النشاط:

حروف المد

أولاً: الأهداف:

١ - أن يتعرف الطفل على ماهية حروف المد الثلاث (ا ، و ، ى).

٢ - أن يردد الطفل نشيد حروف المد بصورة جيدة.

٣ - أن ينطق الطفل الكلمات التى بها حروف المد نطقا صحيحاً.

٤ - أن يميز الطفل بين حروف المد الثلاث فى النطق.

ثانياً: الأدوات:

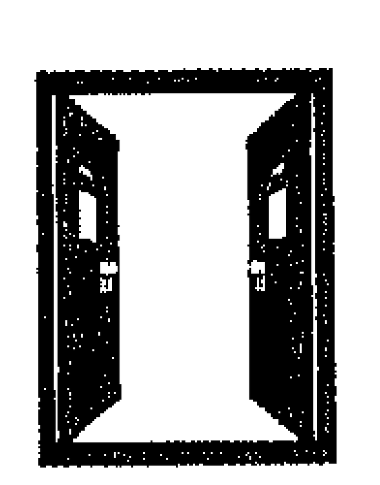
لا شيء

ثالثاً: طريقة التدريس:

تعرض المعلمة على الأطفال الصور الثلاث لحروف المد، مكتوبة على لوحة ورقية بها مجموعة من الصور التى تدل على كلمات بها حروف مد ثم تعرف الأطفال نطق كل حرف عدة مرات، وتطلب منهم الاستماع جيداً إلى النطق ورؤية فمها وهى تنطق ويخرج الهواء، ثم يقوم الأطفال بتقليد ذلك، ثم تكرر نطق الكلمات وهم يرددونها خلفها، حتى يستطيعوا التمييز بين الحروف الثلاث عند النطق، ثم يبدأ كل طفل فى الإتيان بكلمة بها حرف مد، ثم تردد النشيد للأطفال حتى يحفظه الصغار.

حروف المـد (ا ، و ، ى)

أ



باب

و

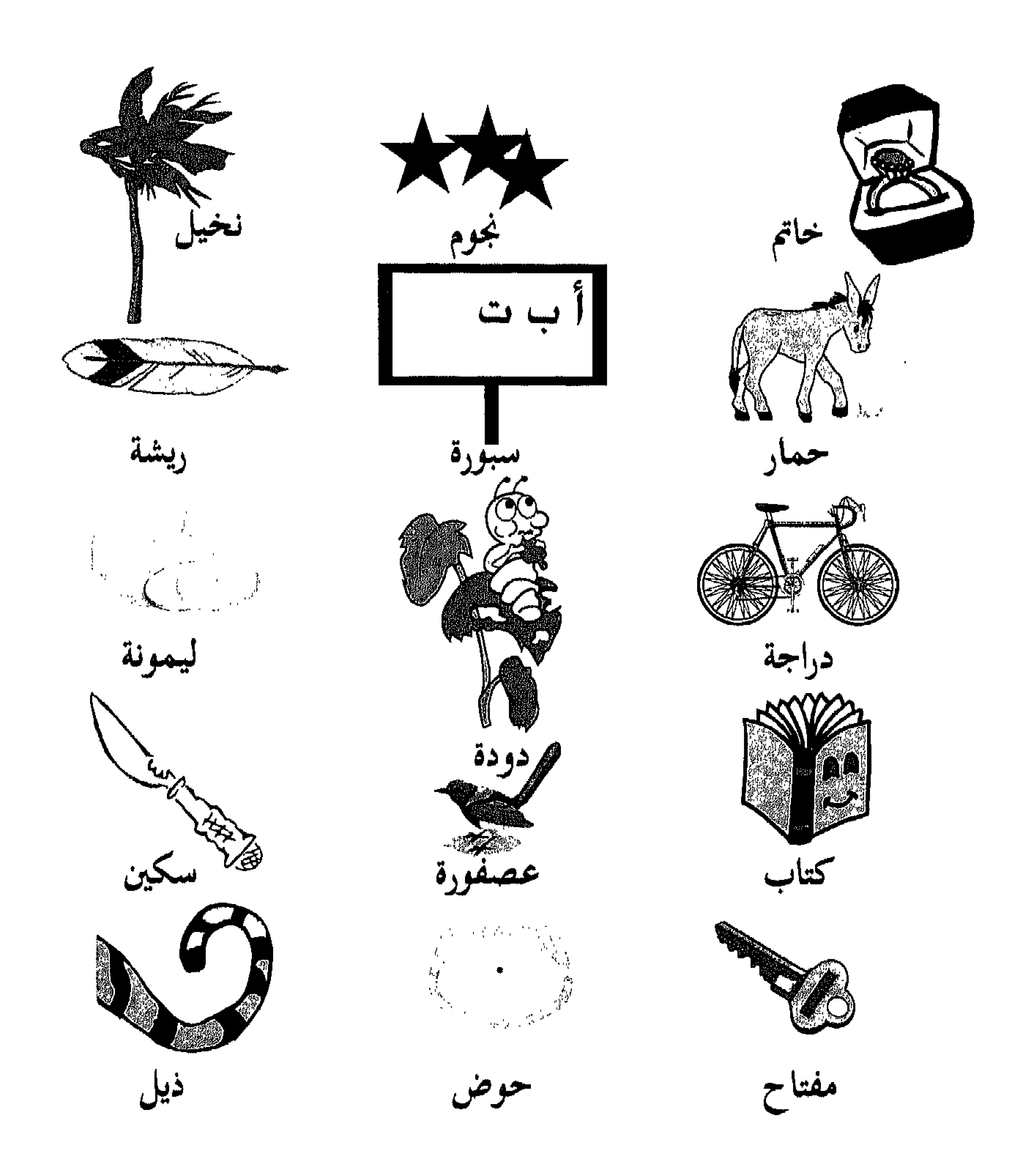


ثوب

ى



فيل



نخيل
نجوم
خاتم
أ ب ت
ريشة
سبورة
حمار
ليمونة
دراجة
دودة
سكين
عصفورة
كتاب
ذيل
حوض
مفتاح

٢- أوراق عمل برامج المفاهيم الرياضية

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
المفاهيم ما قبل العدد	التصنيف	التصنيف وفقاً للون	١	وصل الأشياء ذات اللون الواحد.
			٢	ارسم دائرة حول العربة المختلفة فى اللون.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
المفاهيم ما قبل العدد	التصنيف	التصنيف وفقاً للشكل	٣	**لون أشكال الفاكهة المتشابهة.**
			٤	**ارسم دائرة حول الفيل المختلف فى الشكل.**

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
المفاهيم ما قبل العدد	التصنيف	التصنيف وفقاً للحجم	٥	ارسم دائرة حول أصغر كرة.
			٦	لون أكبر كتكوت.

يتبع

المفردة	رقم المفردة	المفاهيم الفرعية	المفاهيم الكبرى الرئيسية	الموضوع
لون العقد الثاني بنفس ألوان العقد الأول ثم رقم العقد من الأكبر إلى الأصغر	٧	الترتيب من الأكبر إلى الأصغر والعكس	التسلسل	المفاهيم ما قبل العدد
رقم الدوائر الملونة من الأصغر، فالأكبر، فالأكبر	٨			

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
تابع المفاهيم ما قبل العدد	التناظر الأحادى	واحد إلى واحد	٩	وصل كل قفل بالمفتاح المناسب له.
			١٠	ارسم بيضة لكل دجاجة.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
تابع مفاهيم ما قبل العدد	المقارنة	أكبر من / أصغر من	١١	لون أصغر وردة.
			١٢	رقم الأشجار من الأكبر إلى الأصغر

يتبع

المفردة	رقم المفردة	المفاهيم الفرعية	المفاهيم الكبرى الرئيسية	الموضوع
ضع (√) على أسرع مواصلة.	١٣	أسرع من / أبطء من	المقارنة	تابع مفاهيم ما قبل العدد
ارسم دائرة حول أبطء حيوان.	١٤			

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
تابع مفاهيم ما قبل العدد	المقارنة	أطول من / أقصر من	١٥	ارسم دائرة حول القصير.
			١٦	ضع علامة (√) فوق أطول حيوان.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
تابع مفاهيم ما قبل العدد	المقارنة	أثقل من / أخف من	١٧	ضع دائرة حول الثقيل.
			١٨	لون أخف حيوان.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
المفاهيم التبولوجية	مفهوم الانفصال	فوق / تحت	١٩	لون ما فوق الشجرة.
			٢٠	عد الكور التى تحت المنضددة.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
المفاهيم التبولوجية	مفهوم الإحاطة	داخل / خارج	٢١	ارسم دائرة حول الشيء الخارجي.
			٢٢	لون كل شكل داخل الدائرة.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
المفاهيم التبولوجية	مفهوم القرب أو الجوار	قريب من / بعيد عن	٢٣	ضع دائرة حول أبعد أرنب عن المنزل.
			٢٤	وصل أقرب عربة إلى الباب.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
تابع المفاهيم التبولوجية	مفهوم الانغلاق	مفتوح / مغلق	٢٥	ضع (√) تحت الشكل المفتوح.
			٢٦	ضع دائرة حول الشكل المغلق.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
تابع المفاهيم التبولوجية	مفهوم الاتجاهات	يمين / يسار	٢٧	وصل الشيء الذى فى اليمين بالشيء المشابه له فى اليسار موضحاً ذلك بسهم.
			٢٨	لون الشجرة التى يمين الطفل.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
تابع المفاهيم التبولوجية	مفهوم الاتجاهات	أمام / خلف	٢٩	ضع دائرة حول العربة التى فى الأمام.
			٣٠	ضع (√) على الطفل الذى خلفه السبورة.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
تابع المفاهيم الهندسية	الأشكال الهندسية	المربع	٣١	ضع (√) تحت المربع.
		الدائرة	٣٢	لون الشكل الدائرى.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
تابع المفاهيم الهندسية	الأشكال الهندسية	المثلث	٣٣	ارسم دائرة حول المثلث.
		المستطيل	٣٤	لون المستطيل.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
تابع المفاهيم الهندسية	الأشكال الهندسية	المثلث – المربع – المستطيل – الدائرة	٣٥	حاول أن تضع كل شكل فى مكانه.
			٣٦	وصل بين الأشكال المتشابهة.

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
مفاهيم العدد	العد من واحد إلى عشرة	العد من واحد إلى خمسة	٣٧	اكتب الأرقام بالترتيب فى الدوائر. ٢ ٤ ١ ٥ ٣

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
ثالثا مفاهيم العدد	العد من واحد إلى عشرة	العد من ستة إلى عشرة	٣٧	اكتب الأرقام بالترتيب فى الدوائر. ٧ ١٠ ٩ ٦ ٨

يتبع

الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
مفاهيم العدد	العدد من واحد إلى عشرة	العدد من ستة إلى عشرة	٣٨	ما هو الرقم الموجود تحت الصورة؟ ١ ٢ ٣ ٤ ٥

يتبع

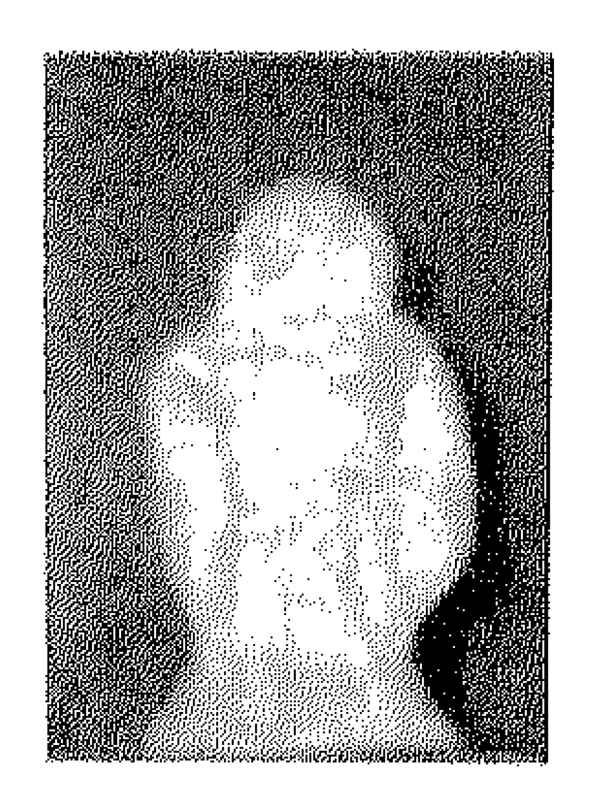
الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
مفاهيم العد	العد من واحد إلى عشرة	العد من ستة إلى عشرة	-تابع٣٨-	ما هو الرقم الموجود تحت الصورة؟ ٧ ٦ ١٠ ٩ ٨

يتبع

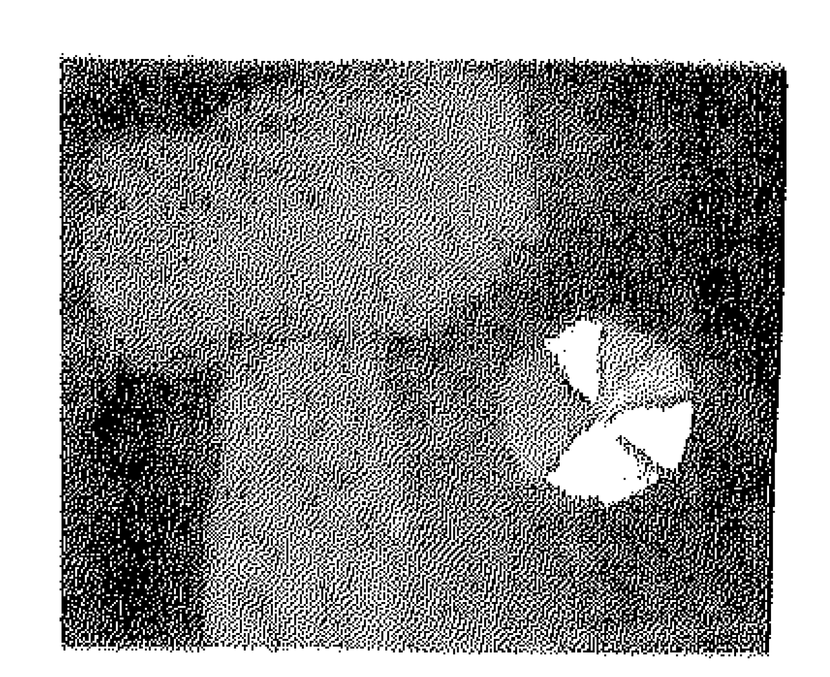
الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
مفاهيم العدد	العد من واحد إلى عشرة	العد من واحد إلى خمسة	٣٩	صل كل صورة بالرقم ا لمناسب. ٣ ٤ ١ ٢ ٦ ٥

يتبع

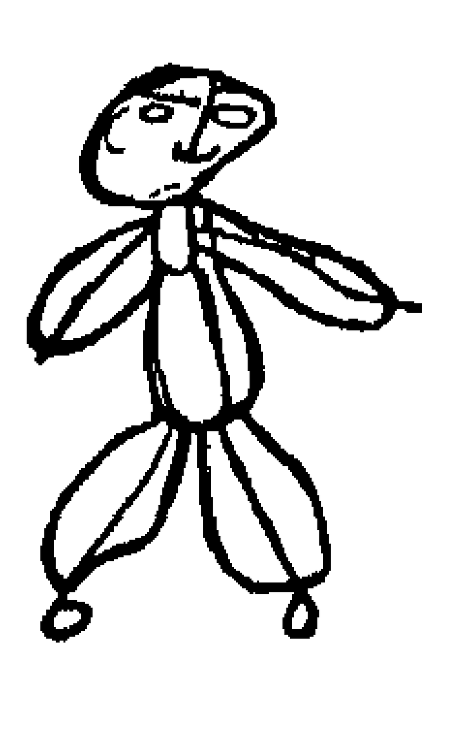
الموضوع	المفاهيم الكبرى الرئيسية	المفاهيم الفرعية	رقم المفردة	المفردة
مفاهيم العدد	العد من واحد إلى عشرة	العد من واحد إلى خمسة	-تابع٣٩-	صل كل صورة بالرقم المناسب. ٦ ٩ ٥ ٨ ٧ ١٠



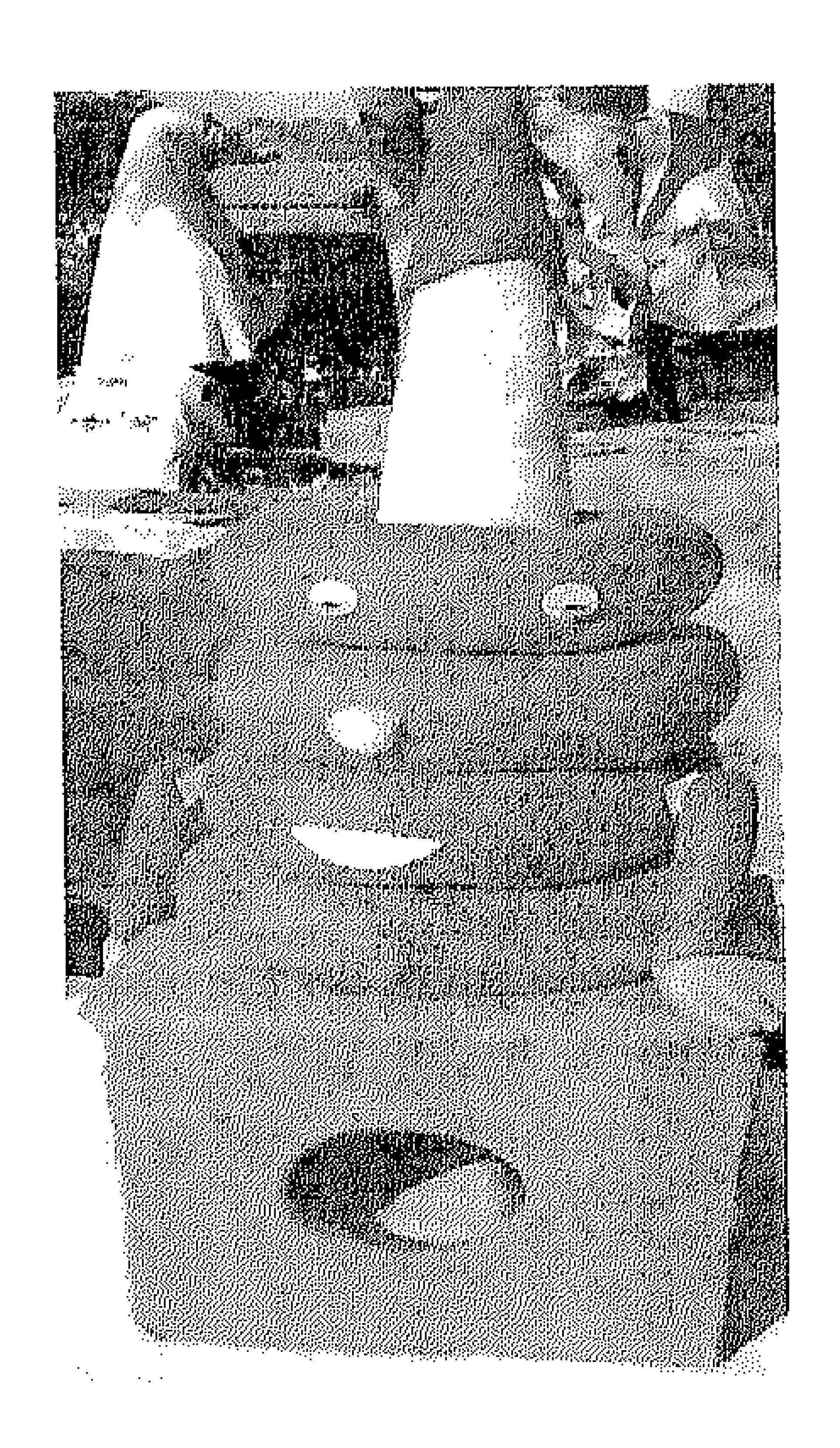

نماذج لمنتجات الأطفال لفن النحت



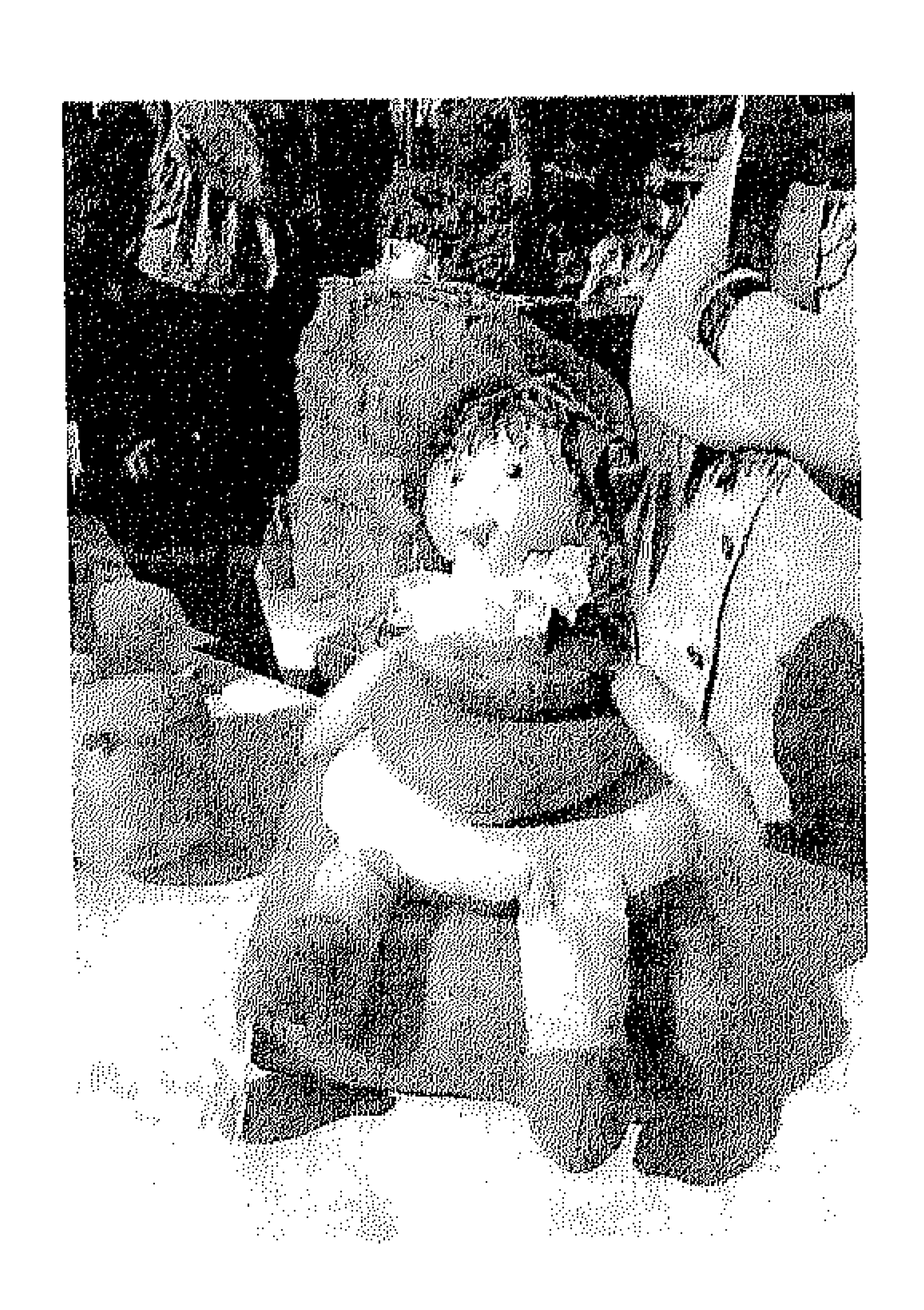

نماذج من رسوم وتلوين الأطفال

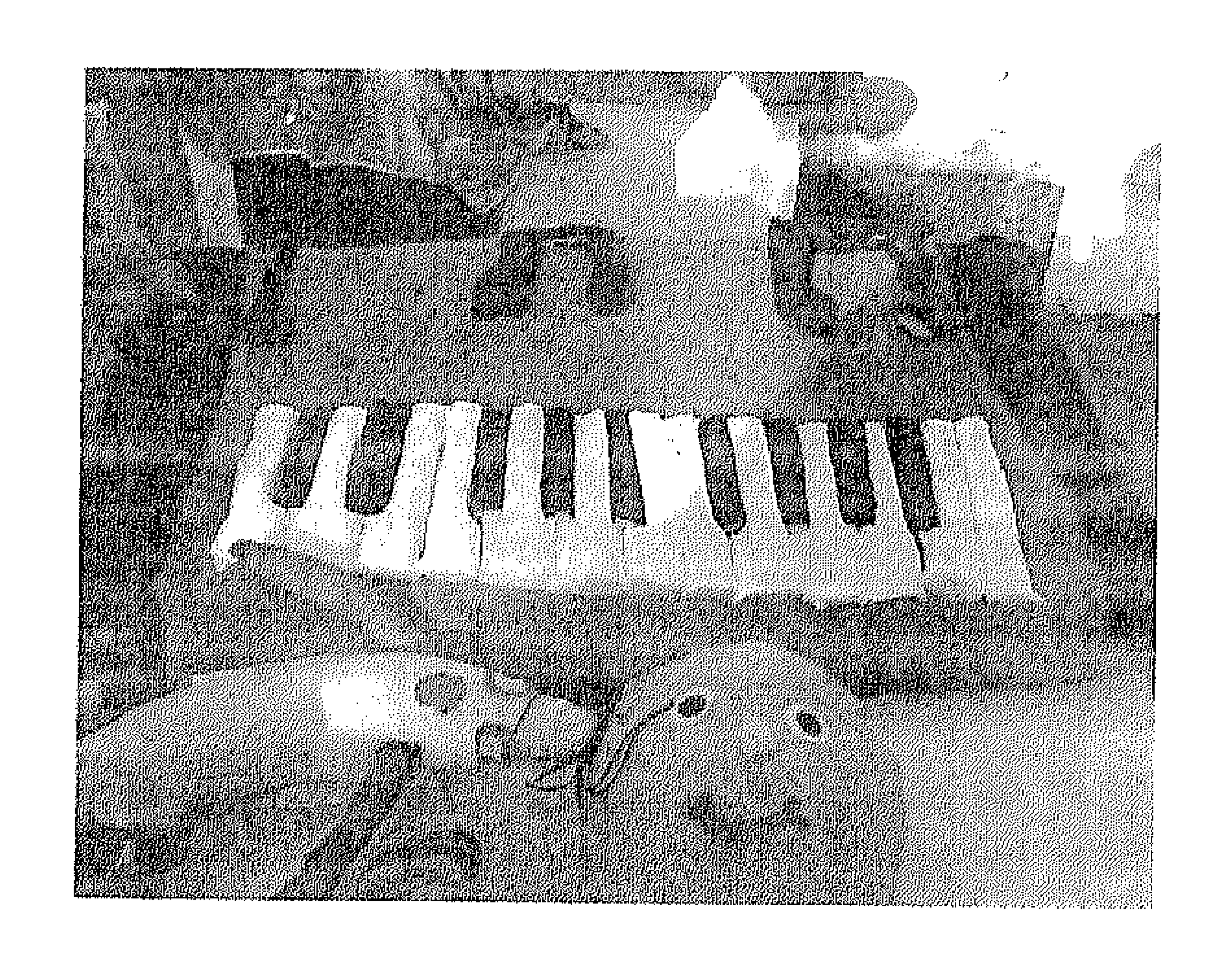
التعبير بالفن والرسم يؤكد فهم الأطفال لموضوعات التعلم



بعض الألعاب التعليمية



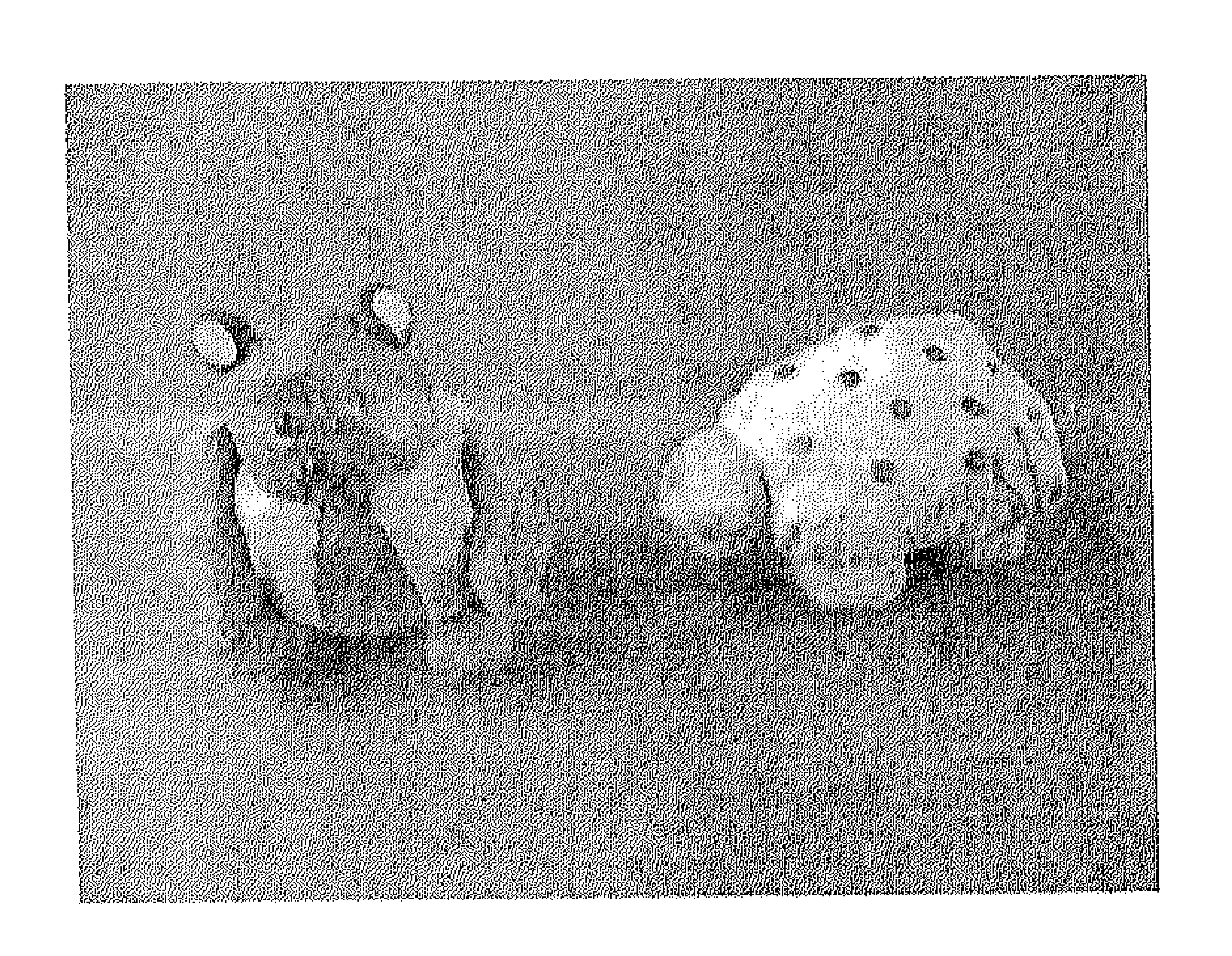
بعض الألعاب التعليمية



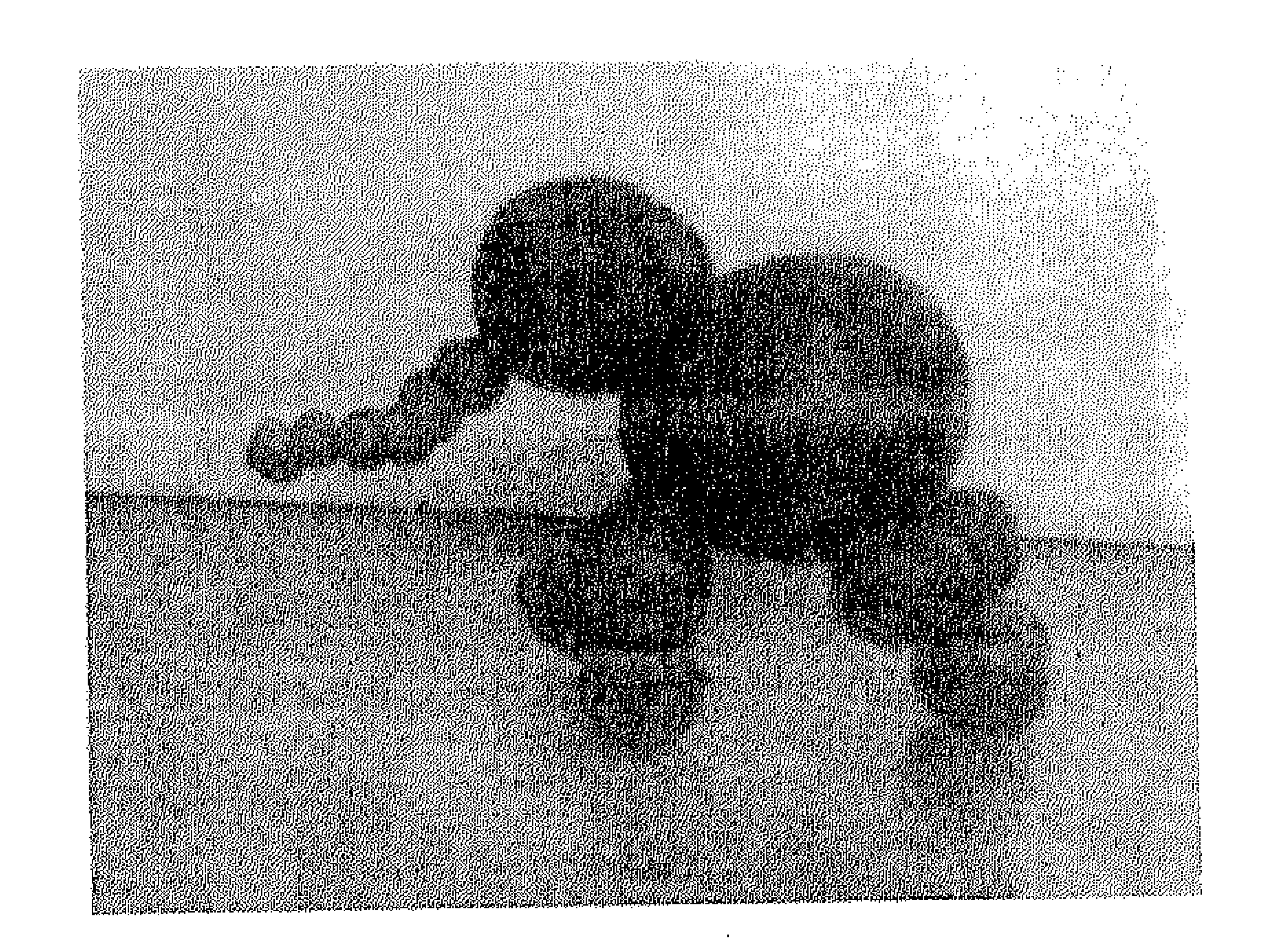
بعض الألعاب التعليمية



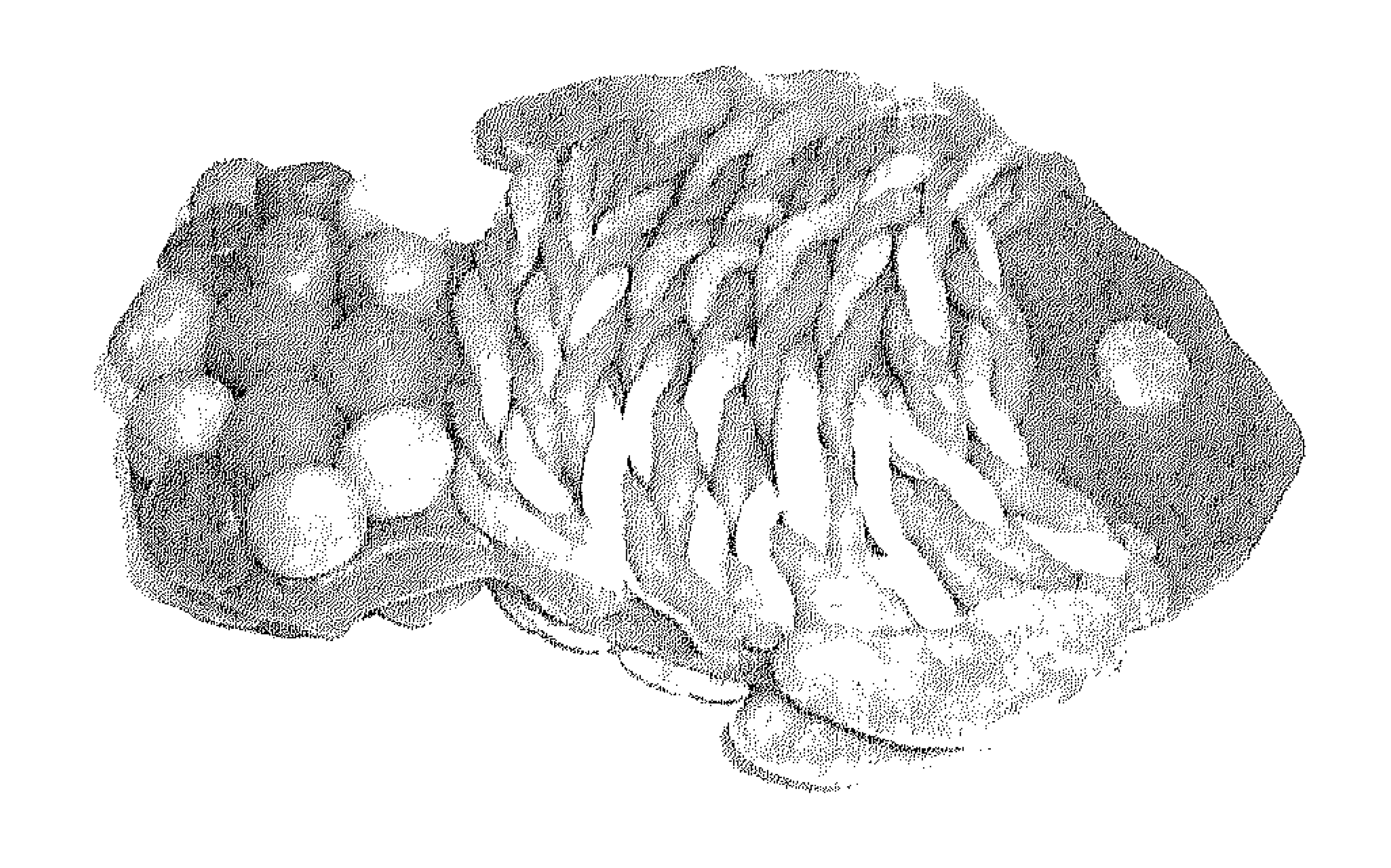
بعض الألعاب التعليمية



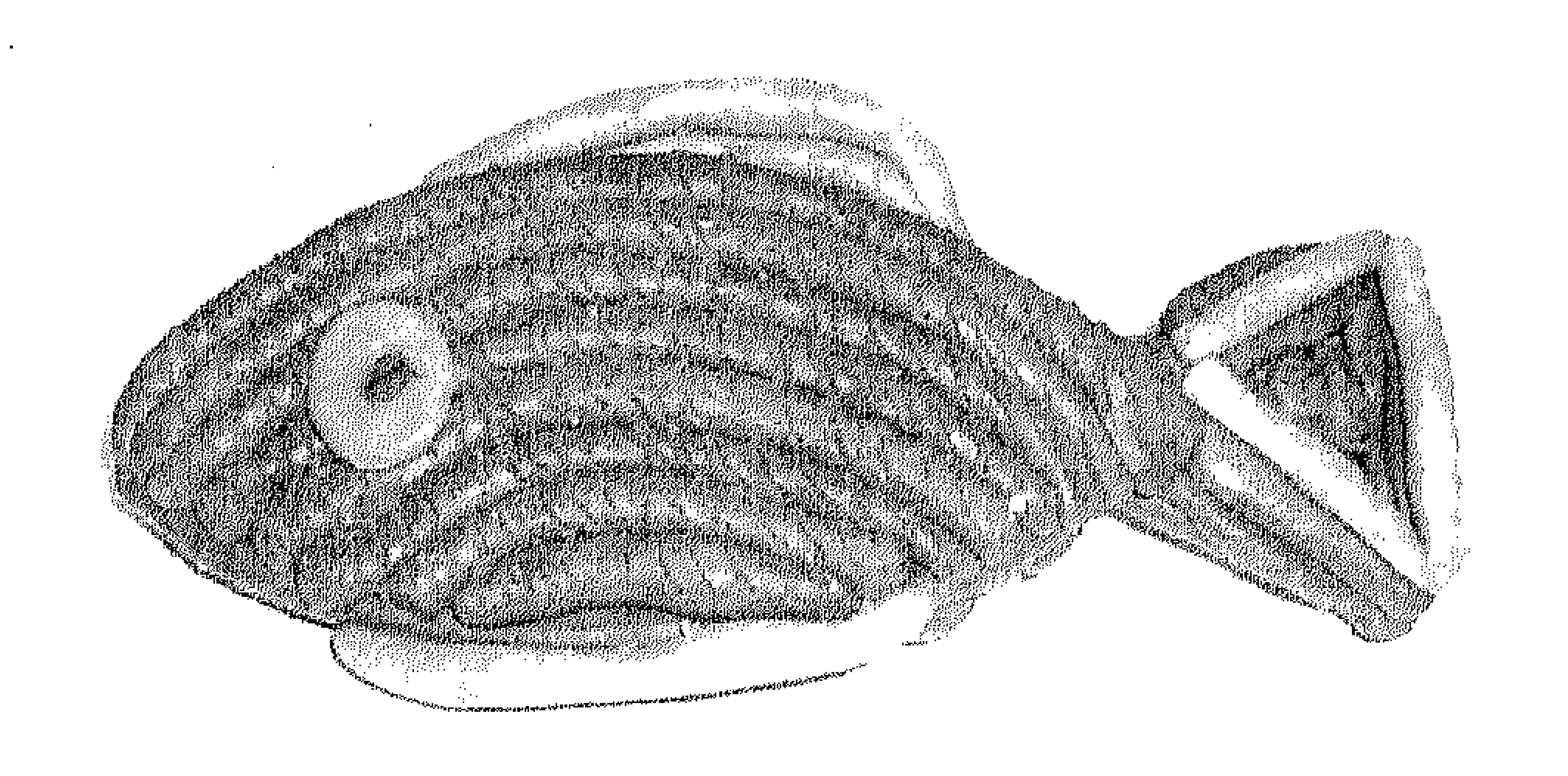
تشكيل مجسم بعجائن ورقية



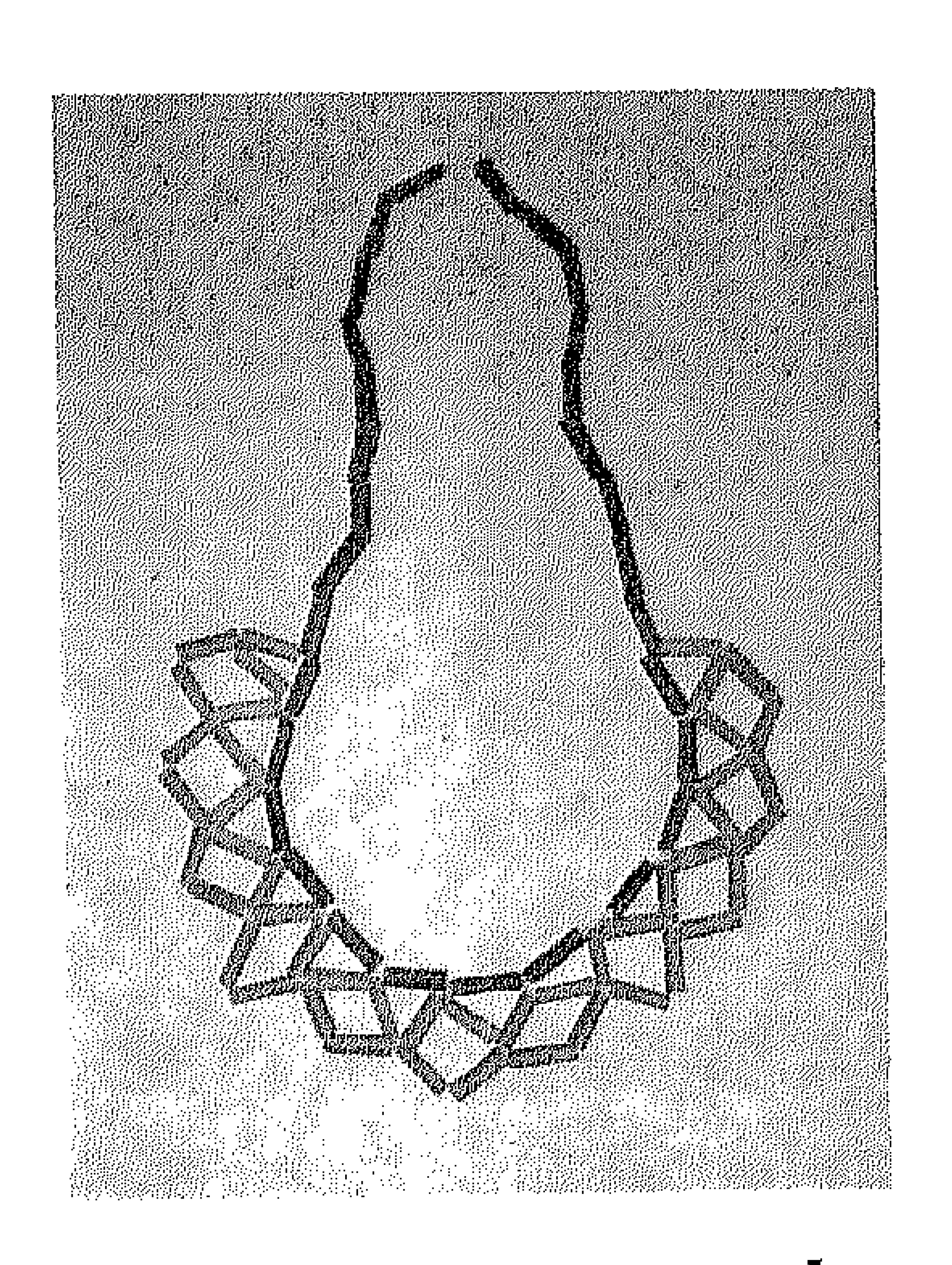
تشكيل مجسم بالصلصال والخامات الأخرى



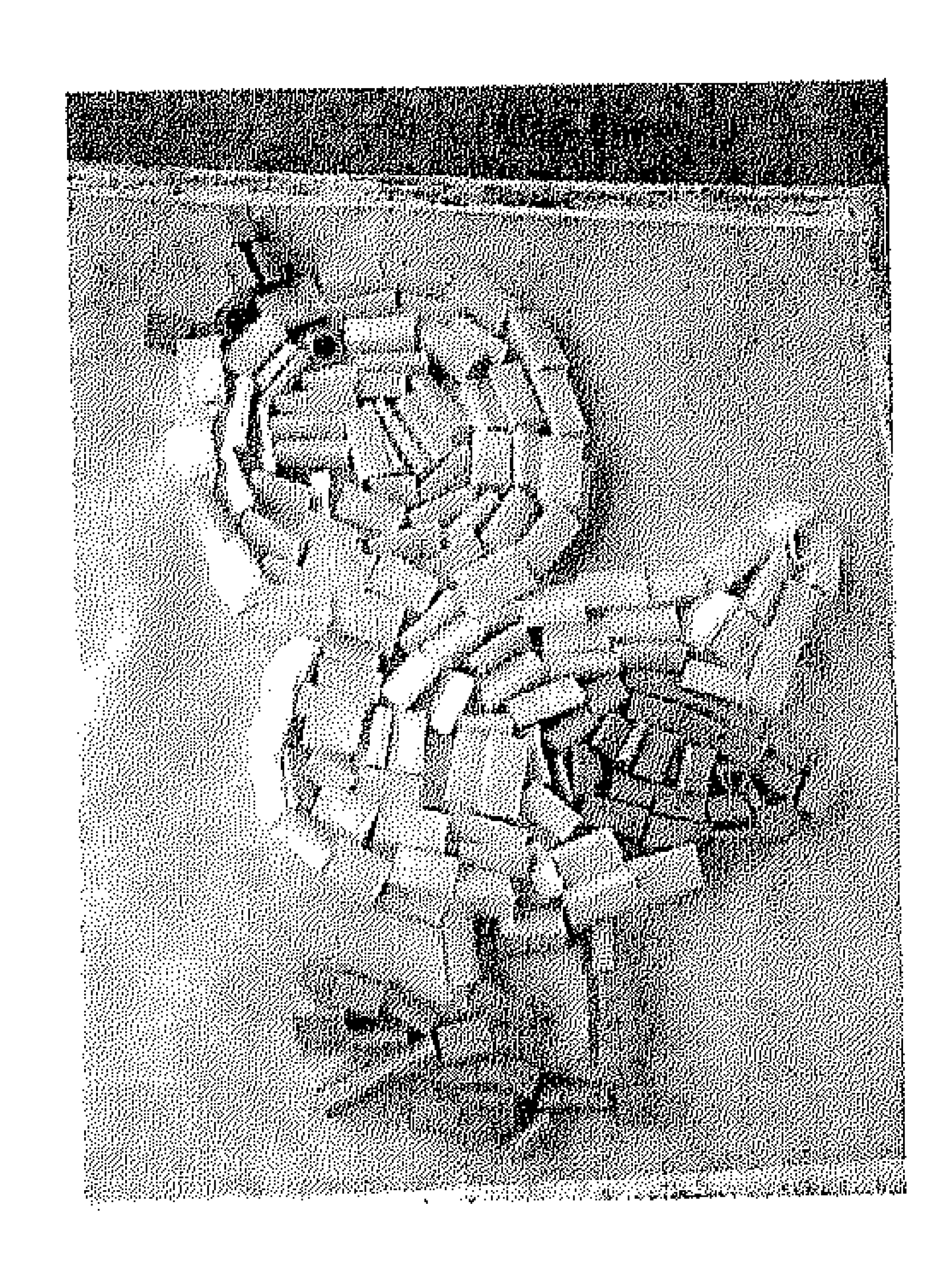
تشكيل مجسم بالصلصال بطريقة الحبال



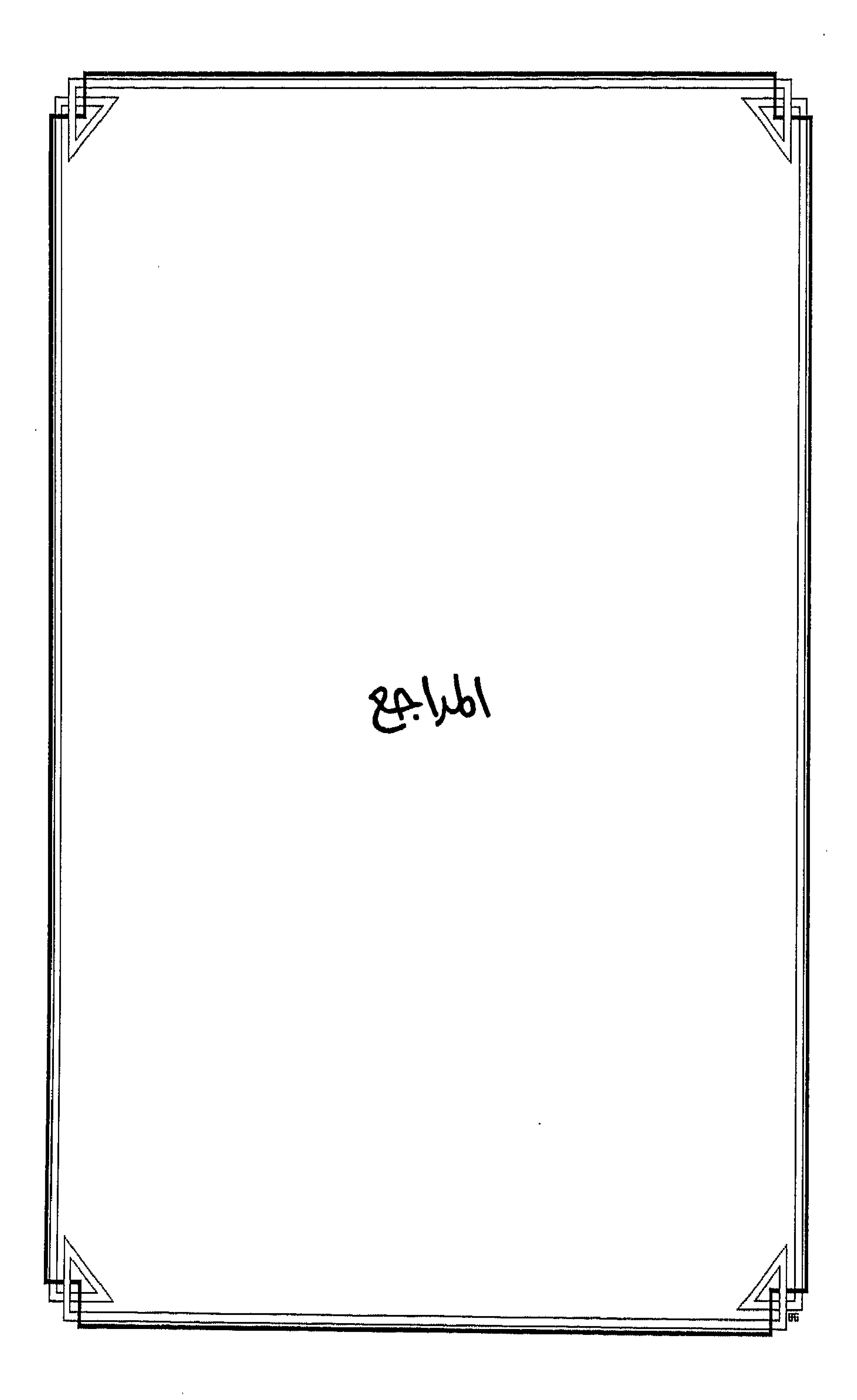
تشكيل مجسم بالصلصال بطريقتى الحبال والتكوير



حلّى باللضم لخامات ورقية



تعبير فنى بخامات ورقية



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١ ـ **أحمد رجب محمد السيد(٢٠٠٨م)** : فعّالية برنامج إرشادى فى قصص قلق المستقبل لدى أسر الأطفال المعاقين عقليًا . رسالة دكتواره ـ كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

٢ ـ **أحمد حسين اللقانى، على أحمد الجمل (٢٠٠٣م)**: معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس، ط٣ـ القاهرة ـ عالم الكتب .

٣ ـ **إيمان كامل صديق (٢٠٠٨م)** : أثر الأنشطة الحركية المتكاملة على تخفيف المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليًا ـ القابلين كلمهم (٥٠ـ٧٠) ماجستير ـ كلية بنات ـ عين شمس .

٤ ـ **إمام سيد مصطفى (٢٠٠٢م)**: مدى فعالية تقييم الأداى باستخدام الذكاء إلى المتعددة فى اكتشاف الأطفال الموهوبين، جامعة أسيوط ـ مجلة كلية التربية ـ العدد ٢٧ ، ١٩٩ ـ ٢٥٠ .

٥ ـ **جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨م)**: التدريس التعلم : الأسس النظرية ـ الإستراتيجيات والفاعلية، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب السادس، ط١ـ القاهرة ـ دار الفكر العربى .

٦ ـ **جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣م)**:الذكاءات المتعددة والفهم : تنمية وتعميق، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب الثامن والعشرين ـ القاهرة ـ دار الفكر العربى .

٧ ـ **جون لانفريهر (٢٠٠٢م)**: تعليم مهارات التفكير ـ تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين، ترجمة منير الحوارنى، العين الإمارات ـ دار الكتاب الجامعى ، ط١ .

٨ ـ **حسن حسين زيتون (٢٠٠٣م)**: إستراتيجيات التدريس: رؤية معصرة لطرق التعليم والتعلم ـ القاهرة ـ عالم الكتب .

٩ـ **حمدى شاكر محمود(١٩٩٨م)**: مقدمة فى التربية الخاصة أدوات التشخيص، معايير النمو، برامج التعلم، فئيات الإرشاد. الرياض ـ دار الخريجى للنشر والتوزيع.

١٠ ـ **خالد محمد مطحنة (١٩٩٩م)**: الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً وعلاقتها بتنمية السلوك التوافقى من خلال بعض برامج التربية الخاصة. رسالة ماجستير ـ معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
١١ ـ **خالد عبد الرازق النجار (٢٠٠١م)**: فعّالية استخدام أنواع مختلفة من اللعب فى تعديل بعض الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتنمية، ع٣، ص ٧٥ ـ ١٠١ .
١٢ ـ **دعاء قنديل صادق (١٩٩٩م)**: أثر ممارسة النشاط الدرامى على تنمية التفكير الإبتكارى لدى الأطفال ضعاف السمع ، رسالة ماحستير ـ معهد الدراسات العليا للطفولة ـ جامعة عين شمس .
١٣ ـ **رحاب صالح برغوث (١٩٩٩م)**: مدى فعّالية برنامج أنشطة مقترح لإكساب بعض المفاهيم المكانية للمتخلفين عقليًا، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة ـ جامعة عين شمس .
١٤ـ **ضياء الدين زاهر (٢٠٠٤م)**: مقدمة فى الدراسات المستقبلية. القاهرة ـ مركز الكتاب للنشر .
١٥ ـ **عزة جلال الدين (٢٠٠٥م)** : قوة الفنون إستراتيجيات إبداعية التعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، مترجم عن سالى سميث، عالم الكتب ـ القاهرة .
١٦ ـ **عصام الدسوقى إسماعيل، السيد عبد الدايم عبد السلام سكران (٢٠٠٣م)** : البناء العاملى للذكادات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات : اختبار لصديق نظرية جاردنر، مجلة محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية بجامعة الأزهر ، العدد (١١٦)، ٢٩٦ - ٣٦٥ .
١٧ - **عائشة أحمد ناصر (٢٠٠٤م)**: التواصل غير اللفظى بين الزوجين، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة ـ معهد البحوث التربوية .
١٨ ـ **عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩١م)**: مقياس السلوك التكيفى للأطفال المعايير المصرية والسعودية . القاهرة ـ مكتبة الأنجلو المصرية .
١٩ ـ **عبد المطلب أمين القريطى (أ) (٢٠٠٠م)**: الإرشاد النفسى لآباء وأسر

الأطفال المتخلفين عقليًا (١). الحياة الطبيعية حق للمعوق، النشرة الدورية، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ج.م.ع، العدد ٦٢، ص ص ٢٦ ـ ٢٩ .

٢٠ ـ **عبد المطلب أمين القريطي (ب) (٢٠٠٠م)**: الإرشاد النفسي لآباء وأسر الأطفال المتخلفين عقليًا (٢). الحياة الطبيعية حق للمعوق، النشرة الدورية، إتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ج.م.ع، العدد ٦٣،ص ص ٢١ـ ٢٩ .

٢١ ـ **عبد المطلب أمين القريطي(ج)(٢٠٠٠م)** : الإرشاد النفسي لآباء وأسر الأطفال المتخلفين عقليًا (٣). الحياة الطبيعية حق للمعوق، النشرة الدورية، إتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ج.م.ع، العدد ٦٤،ص ص ١٢ـ ١٩ .

٢٢ ـ **عادل عبد الله محمد (أ) (٢٠٠٠م)**: العلاج المعرفي السلوكي الحديث أسس وتطبيقات. القاهرة ـ دار الرشاد .

٢٣ ـ **عادل عبد الله محمد (ب) (٢٠٠٠م)**: فعّالية برنامج معرفي سلوكي لأمهات الأطفال التوحديين في الحد من السلوك الإنسحابي لهؤلاء الأطفال، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، العدد ١٤ ، ص ص ٤٧ـ ٧٩ .

٢٤ ـ **عبد العزيز الشخص ، عبد الغفار الدماطي(١٩٩٢م)**: قاوس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين ط١ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٢٥ ـ **فهيم مصطفى (٢٠٠٥م)**: الطفل والمهارات الحياتية في رياض الأطفال والمدرسة الإبتدائية ، ط١ـ القاهرة ـ دار الفكر العربي .

٢٦ ـ **فاروق محمد صادق (١٩٩٣م)**: أسس برامج التدخل المبكر لذوى الاحتياجات الخاصة. مجلة معوقات الطفولة، مركز معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، العدد الأول، ص ص ٩ ـ ٤٩.

٢٧ ـ **فاطمة عياد (٢٠٠٢م)**: مقارنة بين عينة من آباء وأمهات الأطفال المتأخرين عقليًا وأخرى من آباء وأمهات الأطفال العاديين في مستوى القلق والاكتئاب وتقدير الذات. مجلة دراسات نفسية (رانم)، المجلد ١٢ ، العدد٤ ،ص ص ٥١٥ـ٥٤٠ .

٢٨ ـ **فتحي محمد مصطفى (٢٠٠٣م)**: فعّالية برنامج إرشادى للوالدين في تحسين بعض مهارات السلوك التوافقي لأطفالهم المتخلفين عقليًا بمدارس التربية الفكرية. رسالة ماجستير. كلية التربية ، جامعة حلوان .

٢٩ ـ **فيوليت فؤاد إبراهيم (٢٠٠٥م)**: مدخل إلى التربية الخاصة. القاهرة ـ مكتبة الأنجلو المصرية .
٣٠ ـ **فاروق الروسان (٢٠٠١م)**: ناهج وأساليب تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة. الرياض ـ دار الزهراء للنشر والتوزيع .
٣١ ـ **كريمان بدير (٢٠٠٤م)** : الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، مترجم من بوشيل وايدغان وآخرين مكتبة عالم الكتب ـ القاهرة.
٣٢ ـ **كريمان بدر ونبيل حافظ (٢٠٠٦م)** : معجم إعاقات النمو، مترجم عالم الكتب ـ القاهرة .
٣٣ ـ **كريمان بدير (٢٠٠٧م)** : التعلم الإيجابى وصعوبات التعلم، عالم الكتب ـ القاهرة
٣٤ ـ **كريمان بدير (٢٠٠٧م)**: التعلم النشط، دار المسيرة ـ الأردن ـ عمان .
٣٥ ـ **كريمان بدير (٢٠٠٧م)**: تقويم نمو الطفل، دار الفكر ـ الأردن ـ عمان .
٣٦ ـ **كوثر حسين كوجك (١٩٩٣م)**: التربية لمرحلة الطفولة المبكرة ـ الفلسفة التربوية والمناهج لرياض الأطفال، ورقة عمل مقدمة للاجتماع العربى لتنسيق التعاون والعمل فى حفل رياض الأطفال ـ القاهرة .
٣٧ ـ **كوثر حسين كوجك (١٩٩٧م)**: اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس، ط٢ـ القاهرة ـ عالم الكتب .
٣٨ ـ **كريم ذكى (٢٠٠١م)**: الإشارات الجسمية دراسة لغوية، دار غريب ـ القاهرة (٢٤ـ٢٧) .
٣٩ ـ **كلير فهيم (٢٠٠٣م)**: أبناؤنا ذوى الإحتياجات الخاصة وصحتهم النفسية. القاهرة ـ مكتبة الأنجلو المصرية .
٤٠ ـ **كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٤م)**: التدخل المبكر فى رعاية التخلف العقلى ودور الإرشاد النفسى فيه. المؤتمر الأول للارشاد النفسى.
٤١ ـ **محمد عبد الهادى حسين (٢٠٠٣م)**: قياس وتقييم الذكاء المتعدد، ط ـ عمان ـ الأردن .
٤٢ ـ **مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٥م)**: علم طفلك كيف يفكر، ط١ـ القاهرة ـ دار الفكر العربى.

٤٣ـ **محمود عطا حسين عقل (٢٠٠١م)**: الإرشاد النفسي والتربوى المداخل النظرية، الواقع، الممارسة. الرياض ـ دار الخريجي للنشر والتوزيع .
٤٤ ـ **محمود محى الدين سعيد (٢٠٠٤م)**: قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية. المؤتمر السنوى الحادى عشر لمركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، الشباب من أجل مستقبل أفضل، ديسمبر ٢٠٠٤م، ص ص ١٣٩ ـ ١٧٨ . مروى أمين (٢٠٠٧): مهارات التواصل غير اللفظى وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال رسالة ماجستير، كلية البنات ج عين شمس، غير منشورة.
٤٥ ـ **مصطفى حسين أحمد (١٩٩٦م)**: الإرشاد النفسى لأسر الأطفال غير العاديين. القاهرة ـ الأمل للطباعة والنشر .
٤٦ ـ **معتز سيد عبد ا، (٢٠٠١م)**: الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية كعوامل أساسية فى دافعية الأفراد للانضمام للجماعة.مجلة علم النفس، العدد٥٧ ،ص ص ٩٨ـ١٣٣ .
٤٧ ـ **منى سند (٢٠٠١م)**: الضغوط الوالدية لآباء وأمهات الأطفال الذين لديهم متلازمة دوان، مجلة معوقات الطفولة، مركز معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، العدد ٩، ص ص ٢٦١ ـ ٢٧٥.
٤٨ ـ **نوال عبد الفتاح فهمى (٢٠٠٦م)**: أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة فى تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية والتفكير التوليدى، الجمعية العلمية المصرية للتربية، العدد ٣، مجلد ٩، سبتمبر من صـ ٥١ ،٩٩ .
٤٩ ـ **نبيه إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦م)**: سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة ـ مكتبة الأنجلو المصرية.
٥٠ ـ **نيفين أحمد خليل (٢٠٠٨م)** : برنامج قائم على إستراتيجيات الذكاء المتعددة لتكوين بعض المفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة. رسالة دكتوراه ـ كلية التربية ـ جامعة قناة السويس .
٥١ ـ **هوارد جاردنر (٢٠٠٥م)**: الذكاء المتعدد فى القرن الحادى والعشرين ، ترجمة عبد الحكم أحمد الخزامى ـ القاهرة – دار الفجر.
٥٢ ـ **هند سيف الدين (١٩٩٦م)**: التواصل الإنسانى بين اللغة وحوار الجسد، الأنجلو ـ القاهرة .

ثانيا المراجع الإنجليزية:

1 -Heiman,Tali, (2002).Parents of children with disabilities: resilience, coping, and future expectations, V.14,No (2), pp. 159-171.

2-Henley, M.;Algozzine, Mace, E.(1993). Characteristics and strategies for tesching students with mild disabilities. London: division of Simon & Schuster, Inc.

3 - Henry, M. (1996). Young Children Parents And Professionals. New York. Rutlesg & Kegan Paul.

4 - Iwaniec, Dorota (2006). The Emotionally Abused And Neglected Child. London: John Wiley & Sons, Ltd.

5 -John -Steiner, V., Meehàn, T.M.& Mahn, H. (1998):"Avocation Systems Appyoach To Concept Development " , Mind, Cuituye & Activity, 5(2), 127-134.

6 - Berger, M. (2004):" Heaps, Complexes And Concepts (Partz)", For The Learning Of Mathematics, 24 (3), 11-17.

7 -Armstrong,T.(2000):"MultipleIntelligces", Available at www. Thomas Armstrong. Com, Retrieved in June 2005.

8 - Armstrong, T.(2001): Muitiple In Telligences in The Classroom, Australia: Rossco Print.

9 -Nolen, J,(2003): "Muitile Intelligences in Classroom", Journsl Of Education, 124(1), 115-119 .

10 -Neuro Linguistics Programming Training Organization(2002): "Glossqry Of NLP Terms", Available at www. inspiritive. com. ou / glossary. htm, Retrieved in June 2007.

11 - Hine, C.(2002): "Developing Multiple Intelligences in Young Learners", Available at http://www.earychilhood. com/ Articles/ indx. Cfm? Fuse Action = Article & A=251, Retrieved in December 2005.

12 - Lane, C.(2000): "Implenting Multiple Intelligences And Lesrning Styles in Distributed Learning/ IMS Projects", Available At http:// www. tecweb.org/styles/imslsindl. pdf, Retrieved in November 2005.

13 - Weller, L.D. (1999): " Application Of The Multiple Intelligences Theory in quality orgnizations" , Emerald, 5 (4), 136-146.

14 - Chisholm, J.S.(1998): "Developing Multiple Intelligences in the Classroom", M.A., Saint Mary's University, Canada

15 - Nicholson-Nelson,K.(1998): "Decdoding Student's Multiple Intelligences,Newyork: Scholastic Professionaln Books.

16 - Goodnough,K.(2000): "Exploring Multiple

Intelligences Theory in The Context Of Science Education: An Action Research Approach", Ph.D., University Of Toronto, Canada, Dissertation Abstracts International, 61(6), 2164 .

17 - Goodnough, K.(2001-A): "Implementing Multiple Intelligences Theory in a Gradej Science classroom: Th Experiences Of a High School teacher", Canadian Journsl Of Science, Mathematical and Technology Education, 1(4), 419-436.

18 - Hickey, M.G.(2004): "Can I Pick more Than One Project? Case Studies Of Five Teachers Who Used MI-based instructional Planning", Techers College Record, 106, 77-86 .

19 - Diaz-Lefebvre, R.(2004): " Multiple Intelligences, Learning For Understanding, and Creative assessment: Some Pieces To ThePuzzle Of Learning", Teachers College Record, 106, 49-57 .

20 -Kornhaber, M. (2004): " Multiple Intelligences: From The ivory Tower To The dusty Classroom-but why?", Teachers College Record, 106, 67-76 .

21 - TRACE (2003): Teaching Problem-Solving Skills, Workshop, Washington, DC: The American Socity For Engineering Education.

22 - Spungin, P. (2006): Problem-Solving With Preschoolers, U.S.A. : CEP & Founder .

23 - Luer, G. & Spada, H. (1998): Denken Und Problemsolve (Thinking and Problem Solving),2 and ed., Bern : Hans Hurber .

24 -Lazaruse, K. (2003): " Feedback and Probleem-Solving", Available at http://www.sba.Pdx.edu/facjlty/karni/feedback/feedback.ppt, Retieved in June 2007 .

25 -Levine, A. (2001): Problem Soving Process, U.S.A. : Maricopa Center For Learning And Instruction (MCLI) Barbara,S. (1997): Problem Scolving, California:University Of California .

26 -Weber, E. (2001): Five-Phases To PBL :MITA (Multiple Intelligence Tesching Approach), U.S.A. :New Horizons For Learning .

محتويات الكتاب

هذا الكتاب

يهتم هذا الكتاب ببرامج التدخل المبكر ، وهى برامج تعد لتلبى احتياجات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم ، وتتنوع بتنوع الإعاقات ولذلك فهى تعتمد على خلفية متخصصة تستند على مشكلات ذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم والذين يعانون من نقص الانتباه وفرط الحركة وأطفال الروضة ذوى الاحتياجات الخاصة .

وتركز هذه البرامج على استراتيجيات تساعد ذوى الاحتياجات الخاصة على الانتباه والتركيز بالإضافة إلى تنمية الثقة بالذات لما لها من أهمية كبيرة فى تنمية الدافعية الذاتية للتعلم والتفاعل للنجاح فى الحياة فى إطار الإمكانيات المتاحة لهؤلاء الأفراد .

وتعتمد هذه البرامج على المشاركة النشطة الفعالة لهؤلاء الأطفال فى عملية التعلم .

والخبرات المتضمنة فى برامج التدخل المبكر للأطفال تخاطب الحواس المتعددة وتحفز الذهن وتحقق الشعور بالسعادة أثناء عملية التعلم .

وتهدف برامج التدخل إلى تحسين وتطوير النمو وخفض نسبة التعرض للمشكلات الناتجة عن اضطراب النمو لذلك فإن موضوعات هذا الكتاب تتضمن المبادئ الأساسية فى تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، وطرق واستراتيجيات التعلم فى برامج التعليم الخاص فى إطار أساليب التشخيص لمشكلاتهم السلوكية والمعرفية والاجتماعية .

ISBN 977-232-709-0



www.alamalkotob.com